

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

LUANA RIBEIRO DA TRINDADE

**UNIVERSITÁRIOS NEGROS: ACESSO AO SABER ESCOLAR E O
PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

VITÓRIA
2018

LUANA RIBEIRO DA TRINDADE

**UNIVERSITÁRIOS NEGROS: ACESSO AO SABER ESCOLAR E O
PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Martins de Oliveira

VITÓRIA
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Naturais da
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Saulo de Jesus Peres – CRB-6 ES-000676/O

T833u Trindade, Luana Ribeiro da, 1983-
Universitários negros : acesso ao saber escolar e o processo
de (re)construção da identidade / Luana Ribeiro da Trindade. –
2018.
209 f. : il.

Orientador: Osvaldo Martins de Oliveira.

Coorientador: Andrea Bayerl Mongim.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e
Naturais.

1. Estudantes negros. 2. Relações raciais. 3. Negros –
Identidade racial. 4. Universidades e faculdades públicas. 5.
Cotas (Educação). I. Oliveira, Osvaldo Martins de, 1962-. II.
Mongim, Andréa Bayerl. III. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 316

LUANA RIBEIRO DA TRINDADE

UNIVERSITÁRIOS NEGROS: ACESSO AO SABER ESCOLAR E O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

Aprovado em 22 de fevereiro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Osvaldo Martins de Oliveira
Orientador e presidente da comissão (UFES)

Prof.^a Dr.^a Andrea Bayerl Mongim
Co-orientadora (UFES)

Prof. Dr. Gustavo Henrique Forde
Membro Titular Externo (UFES)

Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos
Membro Titular Externo (UFMT)

Aos meus pais Virgilino e Izaldina.
Por todo esforço e sacrifício empregado para me deixarem a
maior e mais valiosa herança - a educação.

AGRADECIMENTOS

Construir um percurso intelectual sempre foi o meu projeto de vida, mas por diversos motivos, muitas vezes desviei desse caminho. Não tardiamente, mas no tempo certo, retomei. Nessa longa caminhada cheia de idas e vindas várias pessoas eu tenho encontrado. Elas tornam minha caminhada mais significativa, mostrando-me que eu não estou sozinha. Elas são luzes, que iluminam e apontam a direção para que eu possa sempre seguir em frente. Nesse momento, várias dessas luzes foram fundamentais para que eu concluísse essa dissertação, cada uma da sua maneira. Por isso, quero aqui deixar registrada minha eterna gratidão.

A Deus, Ele quem me fortalece, renova minha fé e que sempre conduz todos os meus caminhos. À Minha amada mãe, pelas suas orações, pela sua fé, pelos seus ensinamentos, por abrir mão de muita coisa para investir nos meus sonhos. Por sonhar junto comigo. Ao meu “pretinho”, meu pai, que um dia disse que eu seria professora... tentei fugir, mas esse é meu caminho e ele já sabia. “Estuda mesmo pretinha!”. À minha Dalyla, pelo seu amor incondicional (Pode ser até diferente, mas, não deixaria de mencionar a minha amiguinha de quatro patas).

À minha tia Joanna, também por suas orações e contribuições na minha educação. Às minhas irmãs, Jeovania e Georgina, pelo inteiro afeto. Independente da distância, o que nos liga é muito forte. À minha amiga e querida Vânia, pelo incessante estímulo, constante diálogo e atenção. Eternamente agradecida por tudo! À Amiga Ana Selma, pelo permanente incentivo, sorriso e confiança. Ao amigo Guilherme, por quem tenho grande estima, agradeço todo encorajamento e receptividade.

Ao meu orientador Prof. Dr. Osvaldo, que me recebeu como sua orientanda, agradeço imensamente pela confiança em mim depositada, por transmitir com excelência todos os seus conhecimentos. Minha admiração! A minha amiga e co-orientadora Prof.^a Dr.^a Andrea, que desde a minha graduação vem contribuindo com a minha formação e despertando em mim o gosto pela pesquisa e pela docência. Muito obrigada pela sua amizade, seu apoio e carinho!

Aos professores que participaram da banca de defesa, o Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos e o Prof. Dr. Gustavo Henrique Forde, pela atenciosa leitura desta dissertação, pelas elegantíssimas críticas e sugestões que foram fundamentais para o enriquecimento do trabalho. À Prof^a. Dr^a Adélia Miglievich-Ribeiro por me honrar com as suas preciosas contribuições na banca de qualificação e brilhantes aulas.

A todos(as) os(as) professores(as) do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PGCS), em especial à Prof.^a Maria Cristina Dadalto, pelo seu empenho e imensa dedicação na condução do curso, à Prof.^a Dr.^a Aline Trigueiro e o Prof. Dr. Diego Bonadiman Goltara, pelas riquíssimas contribuições e reflexões feitas na disciplina de Seminário de Pesquisa e na atividade de pré-qualificação.

Aos colegas da turma 2016 do PGCS, especialmente, Carolina Cyrino (Carol), Daniela Neves, Renata Beatriz, Karla Amaral e Luiz Carlos pelos momentos de convivência, compartilhando saberes, emoções, sonhos e esperanças. Maria Sampaio e Raquel Lucena, que muitas vezes me conduziram até à universidade ou minha residência. Também aos colegas que conheci na UFES nesse período: Paula Aristeu, que se tornou uma grande amiga, Bárbara Thompson, Regina Monfredini, Helena Coutinho e Helom Oliveira. Obrigada pelo apoio, interesse pela temática e pelos momentos de descontração.

Aos(as) universitários(as) que aceitaram prontamente socializar suas experiências, vivências e saberes. Por apresentarem-me novos contatos que possibilitaram ampliar também a rede de amizade. Aprendi muito! Graças a vocês aqui está o resultado deste estudo.

Ao Luiz, pelo seu auxílio na transcrição das entrevistas e as suas maravilhosas dicas. Ao grande amigo Vitor, que também colaborou com as transcrições e tantos outros trabalhos. À minha amiga Gisele pela amizade e por me auxiliar com o *abstract*.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa, que me possibilitou no segundo ano do curso a dedicação exclusiva para a pesquisa.

Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais.

Alistair Thomson

RESUMO

Este estudo, desenvolvido em perspectiva etnossociológica tem como objetivo principal analisar o processo de (re)construção da identidade de universitários que se autodeclararam negros, considerando as relações raciais que se estabelecem a partir do ingresso na universidade. Para tal, foram realizados registros através de observações sistemáticas no universo institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nos *campi* de Goiabeiras e Maruípe. A entrevista do tipo relato de vida apresentou-se como caminho mais apropriado, a partir da qual buscamos analisar percursos sociais de 14 universitários autodeclarados como negros e 6 universitários autodeclarados brancos. Os resultados provenientes deste estudo mostraram que a discussão do ser negro inicia-se de um determinado lugar. E, é marcado por um acontecimento. O tornar-se negro, portanto, é um processo pontual, na maioria das vezes, gerado por experiências marcantes de racismo. Esse processo não ocorre de forma idêntica para todos e vai acontecendo aos poucos. Cada um vai identificando-se de uma maneira diferente. Acontece, em geral, quando ingressaram na universidade, após novas experiências e relações com diferentes agentes. Também é nesse espaço que estes discentes começam rememorar o passado e perceber mais diretamente que suas vidas foram marcadas por experiências de racismo em diversos momentos. Sendo, a maior parte dos casos, vivenciada no período escolar. Os desafios, sobretudo, de ingresso e permanência na UFES, não estão ligados apenas às questões materiais e financeiras, mas também àquelas de ordem simbólica. Ao tomarem consciência dessas situações existentes, alguns estudantes tornam a identidade um fator importante de mobilização. Isso, coletivamente, através da inserção em organizações negras dentro da universidade e de forma autônoma. Alguns universitários autodeclarados brancos, por sua vez, reconhecem seus privilégios, que as práticas racistas ainda persistem dentro da UFES e na sociedade, bem como a importância das ações afirmativas nas universidades. Além disso, começaram a construir o debate sobre relações raciais e principalmente sobre cotas raciais, após ingresso na universidade. Com base em tais constatações, percebi que os percursos sociais dos universitários autodeclarados negros se entrelaçam em diversos momentos de suas experiências e muitas dessas, são semelhantes.

Palavras-chave: Estudantes negros; relações raciais; identidade; cotas universitárias; universidade pública.

ABSTRACT

It's a study developed in the ethnosociological perspective, whose main objective is to analyze the process of (re) construction of the identity of university students who self-identify as black, considering the racial relationships that are established after joining the university. For this, records were made through systematic observations in the institutional universe of the Federal University of Espírito Santo (UFES), in the campuses of Goiabeiras and Maruípe. The interview of the type of life report was presented as a more appropriate approach, from which we sought to understand the social paths of 14 self-declared university students as blacks and 6 university students declared White. The results from this study showed that black discourse is initiated from a certain place. And, it's marked by an event. Becoming black, therefore, is a punctual process, most often generated by striking experiences of racism. This process does not happen in an identical way for everyone and is happening slowly. Each one identifies themselves in a different way. It usually happens when they entered the university, after new experiences and relationships with different agents. It's also in this space that these students begin to recall the past and realize more directly that their lives were marked by experiences of racism at various times. Most of the cases are experienced during the school period. The challenges, especially, above all, of entrance and permanence in the UFES, are not only related to material and financial matters, but also to those of symbolic order. By becoming aware of these existing situations, some students make identity as an important mobilizing factor. This, collectively through insertion into black organizations within the university and autonomously. White college students, in turn, recognize their privileges, that racist practices still persist within UFES and in society, as well the importance of affirmative action in universities. They began to build the debate on race relations and especially on quotas, after joining the university. On the basis of such findings, I have come to realize that the social paths of self-declared black college students meet at various points in their experiences, and many of these are similar.

Keywords: Black students; race relations; identity; university quotas; public university.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ABES – Associação Brasileira de estudantes Secundaristas
ABG – Associação de Geógrafos Brasileiros
AIB – Ação Integralista Brasileira
ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE – Centro de Ciências Exatas
CCHN – Centro de Ciências Humanas e Natural
CECAN – Centro de Cultura e Arte Negra
CECUN – Centro da Cultura Negra
CEMUNI – Célula Modular Universitária
CF/1988 – Constituição Federal de 1988
CONEGRO – Conselho Municipal do Negro no Município de Vitória
CREDUC – Crédito Educativo
ELSP – Escola Livre de Sociologia e Política
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FNB – Frente Negra Brasileira
GTAR – Grupo de trabalho André Rebouças
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
HUCAM – Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCN – Instituto de Pesquisa das Culturas Negras
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
ISEB – Instituto de Estudos Brasileiros
LAGERUB – Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais da Universidade da Bahia
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
MNUDR – Movimento Negro Unificado contra o Racismo e a Discriminação Racial
MP – Medida Provisória
MPF – Ministério Público Federal
NASA – Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço
NEABS – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
ONGs – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PEP – Partido Estudantil Popular
PGCS – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPI – Preto, Pardo e Indígena
PROAES – Políticas de Assistência Estudantil
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PST – Partido Social Trabalhista
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PUPT – Projeto Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMGV – Região Metropolitana da Grande Vitória
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDU – Secretaria de Estado da Educação
SENUN – 1º Seminário Nacional de Universitários Negros
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TEN – Teatro Experimental do Negro
UDF – Universidade do Distrito Federal
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal Rio de Janeiro
UHC – União dos Homens de Cor
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNEF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USAID – *United States Agency for International Development*
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Distribuição de vagas	110
--	-----

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Relação dos universitários entrevistados autodeclarados negros.....	31
Tabela 2 - Relação dos universitários entrevistados autodeclarados brancos.....	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
ASSIM COMEÇA A PESQUISA.....	18
UM PASSO A MAIS E UM NOVO OLHAR.....	24
OBJETIVOS.....	25
CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	26
1. MEMÓRIA, IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	39
1.1 - RELAÇÕES RACIAIS E RACISMO NO BRASIL.....	39
1.2 - ETNICIDADE E CULTURA.....	49
1.3 - REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE.....	56
1.4 - MEMÓRIA COMO UM MOSAICO: CONSTRUINDO E CRIANDO SENTIDO.....	59
2. PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS DA PRESENÇA NEGRA NESTE CENÁRIO.....	64
2.1 - PERCURSO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	64
2.2 - PERSONAGENS NEGROS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DECORRER DO SÉCULO XX: PERCURSOS, MEMÓRIAS E SILENCIAMENTO	75
3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR.....	92
3.1 - HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS LIDERANÇAS NEGRAS PELO ACESSO À EDUCAÇÃO.....	92
3.2 - O QUE SÃO AÇÕES AFIRMATIVAS?.....	102
3.3 - IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	107
3.4 - POLÍTICA DE COTAS E A ATUAL PRESENÇA DE UNIVERSITÁRIOS NEGROS NA UFES.....	111
4. PERCURSOS PARA O INGRESSO NA UNIVERSIDADE	115
4.1 - PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS(AS) UNIVERSITÁRIOS(AS).....	115
4.2 - ESTÍMULO E INCENTIVO À CONTINUIDADE DO ESTUDO.....	123
4.3 - A ESCOLHA DO CURSO.....	130
4.4 - POLÍTICA DE COTAS: IMPORTANTES E ESSENCIAIS.....	135
4.5 - DESAFIOS PARA O INGRESSO E PERMANÊNCIA NA UFES.....	140
4.6 - RELAÇÕES RACIAIS NA UFES.....	145
5. IDENTIDADE, EFEITOS E ENFRENTAMENTOS	156
5.1 - RACISMO, MEMÓRIAS E TEMPORALIDADES VIVIDAS.....	156
5.2 - A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE TORNAR-SE NEGRO.....	161
5.3 - DEBATES E CONFLITOS FAMILIARES.....	179
5.4 - PARTICIPAÇÃO NOS ESPAÇOS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA.....	180

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS	191
ANEXOS	203
ANEXO A - LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.....	203
ANEXO B - NOTA EMITIDA POR ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFES.....	205
APÊNDICES.....	208
APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA (AUTORIZAÇÃO) DE USO DE IMAGEM, DEPOIMENTO, NOME, VOZ E DADOS BIOGRÁFICOS.....	208
APÊNDICE B - LISTA DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS.....	209

INTRODUÇÃO

ASSIM COMEÇA A PESQUISA...

Após um período distante da academia decidi dar continuidade aos meus estudos. A motivação surgiu com o interesse em ingressar no mestrado em Ciências Sociais. Após contato na graduação com as disciplinas de Antropologia e de Sociologia e a minha inserção na iniciação científica com profissionais dessas áreas, a Prof.^a Dr.^a Andrea Bayerl Mongim e a Prof.^a Ma. Adriana Gomes Siqueira, senti a necessidade de aprofundar o conhecimento dos diferentes significados que vão sendo assumidos na sociedade, mediante dinâmica das relações sociais. Assim, minha intenção foi me dedicar a um estudo pelo qual também poderia, a partir da minha experiência de trabalho enquanto assistente social, proporcionar uma discussão sobre a igualdade de oportunidades¹ e a diversidade dentro do universo educacional.

A atual e efervescente discussão sobre políticas de ações afirmativas chamou a minha atenção e despertou-me a curiosidade e o interesse em pesquisar sobre o assunto e ampliar os estudos que até então havia realizado sobre inclusão. A partir das concepções de Gomes (2001) entendo as ações afirmativas como programas cuja finalidade é, através de políticas públicas, minimizar ou eliminar as desigualdades de oportunidades de grupos que historicamente sofrem com a discriminação.

Portanto, nesse momento, com olhar voltado para o ensino superior, dediquei-me à leitura e à análise de algumas pesquisas que discutem, dentre as diferentes modalidades de ações afirmativas, a política de cotas para estudantes negros e estudantes oriundos de escolas públicas² nas universidades. A Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de cotas (ANEXO A), dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de nível médio, destinando 50% das vagas para estudantes oriundos de famílias com renda

¹ Nos moldes atribuídos na Constituição de 1988, em seu artigo 5º, caput, sobre o princípio constitucional da igualdade.

² Tais como Bezerra e Gurgel (2011), Carvalho e Segato (2002), Gomes (2001), Goss (2008), Moehlecke (2002) e Munanga (2005). Além dos estudos realizados na UFES por Mongim (2013; 2015) e Santos (2014).

igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência.

Debrucei-me especialmente nos trabalhos realizados por Mongim (2012; 2013) e Santos (2014) que tiveram como *lócus* de pesquisa a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especificamente, os *campi* localizados nos bairros de Goiabeiras e Maruípe, ambos na cidade de Vitória/ ES. Informações contidas no próprio site dessa universidade supracitada mostram que ela foi fundada em 1954, é a única universidade pública do Estado. Atualmente possui quatro *campi* universitários, sendo 2 na capital: os *campi* de Maruípe e o de Goiabeiras; no sul do Estado, o *campus* de Alegre, e ao norte, o *campus* de São Mateus. Ao todo, oferece 102 cursos de graduação presencial, 48 de mestrado acadêmico e profissional e 26 de doutorado. Também presta diversos serviços ao público acadêmico e à comunidade através de atividades esportivas, culturais e científicas, além de oferecer serviços relativos à saúde por meio do Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes (Hucam).

Conforme dados apontados por Mongim (2012), na UFES, desde 2008, após a implantação da política de cotas na universidade foi possível visualizar um aumento significativo de 3% de estudantes que se autodeclararam como pretos e pardos. Isso mostra que ainda prevalece a maior presença de estudantes que se autodeclararam, como parte de outros segmentos étnico-raciais, em sua maioria branca. Santos (2014) aponta que a presença de estudantes cotistas negros e pobres, como parte de um processo de ascensão social, permitido pelas Ações Afirmativas, não elimina a situação de preconceitos e estigmas vivida por estes. Além disso, o autor destaca a importância de trabalhar outros objetos de estudo, tais como a investigação da construção das chamadas *negritude* e *branquitude* de alunos no contexto da implementação da Lei de Cotas. Ademais, ressalta que existem poucos registros sobre a história dos negros nas suas mais variadas funções sociais e principalmente no que diz respeito à sua trajetória educacional.

A negritude aqui é entendida com a tomada de consciência racial do negro, o sentimento de orgulho da raça e da origem e a valorização da cultura, além da luta pelos direitos políticos, econômicos e sociais (MUNANGA, 2012) e a branquitude se

refere ao lugar de vantagens/ prestígios materiais, simbólicos e econômicos do grupo branco em decorrência do racismo estruturado na sociedade (SCHUCMAN, 2014).

Os estudos realizados por Mongim (2012) e Santos (2014) têm demonstrado, entre outras questões, o quanto a inserção dos estudantes negros e dos oriundos de famílias de baixa renda em um novo universo de significados pode trazer à tona sentimentos e sentidos diversos. Com base nesses estudos, percebi então a importância de prosseguir com essas investigações e realizar uma pesquisa com os universitários autodeclarados como negros, a partir de seus *relatos de vida*, no contexto de um país que produz relações racializadas, ou seja, conforme explica Silvério; Trindad (2012, p. 910) “[...] em que as relações sociais entre as pessoas foram estruturadas pela significação de características biológicas humanas, de tal modo a definir e construir coletividades sociais diferenciadas”³. Para tal, tomei a UFES como local de observação, de coleta de dados e de produção da pesquisa.

Historicamente os negros tiveram seus direitos negados e foram colocados em situação de inferioridade em relação aos brancos⁴ e, como esclarece Munanga (2005-2006, p. 53) “[...] não é apenas uma questão econômica que atinge todos os pobres da sociedade, mas sim resultante de uma discriminação racial camuflada durante muitos anos”, e essa prática, com raiz no colonialismo europeu, enquanto regime de dominação política, ainda perpassa no contexto diário das relações raciais impedindo a ascensão da população negra e a promoção de oportunidades iguais para todos.

Considerando, então, a realidade do negro no Brasil vale destacar que, apesar de estudos como os de Freyre (1933) apontarem para a construção de relações raciais “harmônicas”, que na verdade, ele estabeleceu padrões de sociabilidade integradores dentro de um cenário totalmente hierarquizado, pesquisas posteriores

³ No capítulo 1, aprofundarei com mais detalhes o conceito de *relações raciais*.

⁴ Predominou no Brasil, entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, a tese de que a origem dos problemas brasileiros, o atraso nacional, estavam relacionados à mestiçagem. Essas teses defendiam a ideia de que o homem branco europeu era superior a outras “raças” não brancas. Acreditava-se, inclusive, num branqueamento progressivo da população, até não existirem mais negros nem mestiços. Dessa forma, várias foram as estratégias para impedir a entrada de negros no Brasil (MUNANGA, 1999).

como as coordenadas, por exemplo, por Fernandes (1965), constataram que não existe democracia racial no país, mas sim uma prática real de racismo e discriminação em relação aos negros.

No entanto, cabe chamar atenção que, a real situação social dos negros no Brasil, já havia sido evidenciada anteriormente por Virgínia Leone Bicudo, mulher negra, socióloga e psicanalista, em sua tese de mestrado intitulada: *Estudos de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*, defendida em 1945. Retomando nesta mesma perspectiva teórica, através de estudos que datam do final dos anos 1970, Hasenbalg e Silva (1990) apontam para os efeitos da discriminação racial sobre as desigualdades no acesso à educação e no mercado de trabalho, reafirmando, assim, as críticas ao mito da democracia racial.

O estudo realizado por Queiroz (2004), que teve como objetivo “[...] dar visibilidade à situação dos segmentos raciais com relação ao acesso ao ensino superior, contribuindo para a constituição de um acervo de informações [...]” (QUEIROZ, 2004, p. 75), mostrou que o racismo se expressa de diferentes maneiras no sistema de ensino do Brasil e é responsável pelo elevado índice de analfabetismo entre os negros, pelo silenciamento da cultura e história negra e pelo reforço de uma imagem estereotipada que inferiorizam esta população, causando assim, problemas de baixa autoestima e também na construção da sua identidade. Essa autora chegou a essas conclusões comparando os resultados da pesquisa realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que teve por objetivo analisar as desigualdades raciais existentes no ensino superior na Bahia, com os de Universidades Federais de outras regiões brasileiras, tais como, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de Brasília (UnB).

Os reflexos das práticas consideradas racistas e excludentes também têm sido constatados a partir de diversos dados divulgados principalmente pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada) e Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), ao apresentarem a situação da população brasileira em diversos setores (trabalho, saúde, habitação, educação, etc.). Notícias mais

recentes do Portal Brasil publicada em março/ 2016, mostram que 50.937 jovens negros ingressaram no ensino superior em 2013 e no ano de 2014, 60.731 vagas foram preenchidas. Esses números revelam que o ingresso de estudantes negros nas universidades vem crescendo cada vez mais a cada ano.

Para fins de estudos demográficos, a coleta de dados do IBGE baseia-se na autodeclaração, assim, para obter a totalidade de pessoas negras no Brasil soma-se a quantidade de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Convém ressaltar que a categoria negro⁵ a qual utilizo neste estudo parte da concepção utilizada pelas organizações brasileiras de Movimento Negro e por pesquisadores do campo das relações étnico-raciais, tais como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Antônio Sérgio Guimarães, entre outros. Trata-se de uma definição, que também considera o termo a partir da diáspora. Processo esse, híbrido e flexível, caracterizado por trocas, símbolos e ideias associadas à África (lugar de origem das pessoas que foram forçadas por meio da escravidão a se deslocarem para outros continentes e lugares, inclusive para o nosso país), que são redefinidos em contextos culturais locais.

O ingresso no ensino superior é visto como uma forma de acesso ao conhecimento, de ascensão social, econômica e política. De acordo com Teixeira (2003, p. 23) “a busca por níveis mais elevados de educação formal também tem sido historicamente uma das lutas do Movimento Negro no Brasil”, pois é notório observar que ainda são poucos aqueles que conseguem ultrapassar barreiras ou fazer a travessia⁶ para acessar o ensino superior e permanecer nele melhorando assim, suas condições sociais. Mesmo com o significativo avanço do ingresso de pessoas que se autodeclaram como pretas e pardas nas universidades, conforme apresentado

⁵ A partir deste momento, entende-se, ao longo desta dissertação, a palavra “negro”, enquanto categoria de autodefinição política empregada pelas organizações brasileiras de Movimento Negro desde a chamada Imprensa Negra dos anos 1920, passando pela Frente Negra Brasileira dos anos 1930, pelo Teatro Experimental do Negro dos anos 1940/50, pelo Movimento Negro Unificado dos anos 1970/80, pelos Agentes de Pastoral Negros da década de 1990 e chegando aos dias atuais com os movimentos de universitários negros, sendo usada para se referir tanto aos homens quanto as mulheres.

⁶ Fazendo referência a expressão *Middle Passage* (passagem do meio), que significa a transformação das identidades dos africanos escravizados oriundos de diversas etnias que passaram a ser identificados como negros e também o período de travessia para chegar ao Atlântico, pois quando esses não conseguiam acabavam morrendo e lançados ao mar (Gilroy, 2001).

acima, a presença desses discentes ainda é mais baixa em relação aos estudantes que se autodeclararam brancos.

Entende-se então, que são nessas relações de diferenças, conflitos e exclusões que a identidade negra é construída. Trata-se de um processo em constante movimento, construído gradativamente em diversos momentos no tempo e no espaço e que se transforma a partir das relações, dos interesses, ou mesmo do contexto em que se encontra. Ou seja, a identidade não é construída de forma isolada, pois, para que essa construção ocorra, pressupõe uma interação entre indivíduos e coletividades. Esse movimento faz com que eles tenham uma ideia de si mesmo.

Analisando as diferentes experiências sociais a partir das quais as identidades são construídas, Barth (2003, p. 25) enfatiza que a socialização familiar “[...] já não pode ser vista como a fonte de todo o conhecimento, competências e valores, nem poderá providenciar a única base de experiência a partir da qual a identidade é formada”. Por essa via, considera-se a Universidade como um lugar privilegiado para o estudo das relações de alteridade, onde os estudantes estabelecem novas relações sociais e passam a vivenciar novas experiências com diferentes agentes, tais como, outros estudantes, professores, além de agentes afiliados à organizações políticas de estudantes negros.

É importante entender que o processo de constituição da identidade negra que adoto aqui, considera a dimensão relacional e contextual da análise da identidade. Voltando seu olhar sobre o caráter emocional da negação dessa identidade em uma sociedade branca, que impõe um modelo a ser seguido, Souza (1983, p. 17) escreve que “a descoberta de ser negro é mais que a constatação do óbvio”, ainda ressalta que, “ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1983, p. 77). Nesse sentido, tornar-se negro não diz respeito apenas à questão da cor, pois, é também uma questão de posicionamento político. Dito de outra maneira é, sobretudo, identificar-se como negro e ter consciência ou sensibilidade para perceber as inúmeras situações de racismo, preconceito e discriminação existentes, conseguir refletir e posicionar-se criticamente diante dessas situações.

Assim, por meio deste estudo busco indicações para compreender o seguinte problema: Como os universitários autodeclarados como negros têm (re)construído suas identidades a partir do processo de ingresso na Universidade?

UM PASSO A MAIS E UM NOVO OLHAR

As práticas racistas estão presentes nos atos mais corriqueiros do dia-a-dia (na forma de tratamento, nas atitudes, gestos, na maneira de falar, etc) e sendo vistos, muitas vezes, como um ato “inofensivo”, pois, nem sempre são tão explícitos. Aparecem através da simples recusa de um coleguinha de classe para uma dança de formatura, quando a professora escolhe os pares. Quando te chamam de suja, feia, burra por você ter a tonalidade da pele mais escura. Quando dizem aos seus pais que você nunca irá acompanhar o ritmo de desenvolvimento de uma turma de escola particular. Quando você é impedida de entrar em um determinado local sem nenhum motivo aparente. Quando você é a única dentro de um ônibus lotado a ser acusada de roubar um celular. Quando pensam que você é branca devido a sua experiência de vida e do seu nível educacional. Quando dizem que você não precisa se preocupar com assaltos, pois assaltantes vão olhar apenas para os brancos. Enfim, eu poderia citar várias outras experiências que vivenciei, mas não caberiam nestas páginas. Então, apenas destaco essas marcas que acompanham minhas memórias. Na verdade, não apenas as minhas, mas, da maioria da população negra.

No percurso do meu amadurecimento intelectual enquanto pesquisadora e da minha condição de mulher negra que vivencia cotidianamente a discriminação e o racismo (processos os quais permearam a construção da minha identidade, embora eu só tivesse me dado conta desses fatos depois de adulta), percebi que o mestrado em Ciências Sociais me colocou bem próxima da diversidade, no sentido mais amplo, e me fez pensar e repensar muitas questões sobre a realidade social e o processo constante de mudança vivido pela sociedade. O que reafirmou ainda mais o meu desejo de aprofundar conceitos e temas necessários à realização das análises sobre fenômenos sociais e culturais, através das discussões e reflexões não apenas

relacionadas à base da minha formação em Serviço Social, mas que também são pensadas a partir de múltiplos determinantes, tais como, raça, etnia, gênero, etc.

A transição do campo do Serviço Social para o das Ciências Sociais tem se constituído em processo desafiador. Por muitas vezes, me senti confusa em meio à pesada carga de leitura, aos diferentes termos e linguajar e às novas descobertas. O estudo sobre relações raciais se apresentava como algo muito novo para mim, mas era forte a certeza que queria estudar identidade e acesso à educação de universitários autodeclarados como negros.

Esta dissertação realmente começa quando dou mais um passo, quando vou para o campo, quando este me apresenta novas direções na condução da pesquisa. Hoje, posso dizer que não fui eu quem escolheu estudar essa temática, ao contrário, essa temática me escolheu. Não estudei apenas os percursos sociais dos sujeitos desta pesquisa, no fundo, também estudei a minha própria experiência de vida. Era preciso sair da minha caixinha e não mais me silenciar. Essa descoberta me motivou ainda mais a explorar e firmar meu comprometimento com esse tema que me escolheu. As relações raciais para mim, passaram a ter outro significado.

Por isso, além do contexto ora apresentado, observei a pertinência e relevância do estudo, de forma a obter mais dados sobre a temática, fomentar e provocar maiores e novas reflexões e debates dentro e para além do espaço acadêmico. Sobretudo, elaborar e implementar mais projetos e incentivar novas pesquisas. Assim, trilhar novos caminhos.

OBJETIVOS

Neste estudo, quando do meu texto de qualificação, tomei como objetivo geral analisar o processo de (re)construção da identidade de universitários que se autodeclararam como negros, considerando as relações raciais que se estabelecem a partir do ingresso na universidade.

Especificamente, estabeleci os seguintes objetivos: descrever os percursos sociais dos universitários autodeclarados negros considerando o processo de escolarização; pensar as experiências dos universitários autodeclarados negros também a partir da experiência dos universitários autodeclarados brancos; comparar as experiências de vida de universitários negros cotistas e não-cotistas; comparar as percepções e interpretações da própria identidade dos universitários militantes e não-militantes em organizações negras; dialogar com esses sujeitos da pesquisa acerca de personagens sociais que se tornaram suas referências para o acesso ao ensino superior; e analisar os casos de discriminação racial sofridos por eles.

Conforme se observará no decorrer dos capítulos desse trabalho, estes objetivos foram atingidos satisfatoriamente.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Alma, olho e mão agindo umas sobre as outras, definem uma prática, que já não nos é familiar. O papel da mão ficou mais modesto e o lugar que preenchia no ato de narrar ficou vazio. Pelo lado sensorial, narrar não é, de forma alguma, apenas obra da voz. No autêntico ato de narrar intervêm a atividade da mão quem, com os gestos apreendidos no trabalho, apoia de cem maneiras diferentes aquilo que se pronuncia. Aquela velha coordenação alma, olho e mão, é a coordenação artesanal que encontramos no habitat da arte de narrar (BENJAMIN, 1975, p. 74).

Essa dissertação é o resultado das reflexões sociológicas e antropológicas realizadas na universidade, através da leitura e diálogos com a teoria e a pesquisa de campo, que também foi realizada nesse mesmo espaço acadêmico e que proporcionaram bastantes trocas, experiências, vivências e afetos. Nessa articulação entre *alma, olho e mão* como diz Benjamin (1975), no trecho acima, “moldei” essa dissertação, nesse processo intelectualmente artesanal.

Conforme mencionei em outro momento, quando decidi ingressar no Mestrado o tema das relações raciais brasileiras, especificamente sobre identidades negras na universidade, ainda era algo muito recente para mim. Eu acabava de ingressar em uma nova universidade, sendo que essa também seria meu campo de pesquisa, além disso, sou mulher negra, estudando universitários negros. Isto por muitas

vezes me preocupou, até porque sempre me questionavam: “Como você vai convencer as pessoas que irão ler seu trabalho que você esteve lá no campo sendo que você já está aqui?” Mesmo a universidade não sendo familiar para mim, encontrava-me nessa situação.

Com o tempo fui percebendo que estudar na UFES e fazer a pesquisa de campo no mesmo local não seria nenhum problema, pelo contrário, facilitaria bastante a reflexão sobre os fenômenos a serem observados. Então, eu comecei a questionar: O que está acontecendo neste campo? Para responder esta inquietação, o que realmente precisava era de fato, seguir as orientações de GEERTZ (2004) e “Estar lá”, observando e interagindo com os universitários, estabelecendo uma relação de confiança e não apenas “Estar aqui”.

Para atender aos objetivos propostos, esta dissertação foi desenvolvida com base em abordagem qualitativa, privilegiando, assim, a perspectiva etnossociológica, que explicarei mais abaixo. Dessa forma, realizei registros através de observações sistemáticas no universo institucional da UFES no campus Goiabeiras, principalmente nos momentos de intervalos de aula, cantina, grupos de estudos, participações em engajamentos estudantis⁷, seminários, congressos, aulas abertas relacionadas às relações étnico-raciais e temas afins, com o intuito de vivenciar a forma como os universitários que se autodeclaram como negros se situam dentro desse universo emaranhado de significados⁸ sociais e culturais. Busquei descrever e analisar nessa atmosfera universitária esses sentidos e significados diversos.

Devido ao fato de vivermos em um mundo em transformações, onde os avanços das tecnologias não devem ser ignorados, recorri aos novos meios de comunicação, tais como as redes sociais, e por meio, principalmente do *Facebook* e *Whatsapp*

⁷ No mês de Outubro/2016 estudantes secundaristas de todo Brasil realizaram um tipo de performance cuja forma de reivindicação foi através da ocupação nas escolas contra a PEC 241, Proposta de Emenda à Constituição, que limita o aumento dos gastos públicos pelos próximos 20 anos. Diante deste contexto histórico, achei pertinente a visita à essas escolas, tendo em vista que o Coletivo Negrada, que é uma organização coletiva de universitários(as) negros(as) da UFES, que apresentarei como mais detalhes no capítulo 3, levou aos secundaristas uma pauta de discussão sobre as questões étnico-raciais e deu todo apoio necessário, seja jurídico ou moral.

⁸ Como assevera Geertz (2001), a vida social é organizada por meio de símbolos, sinais, representações que demonstram as várias maneiras que os seres humanos apresentam para construção de suas vidas.

estabeleci os primeiros contatos com alguns dos participantes da pesquisa. Nas redes sociais on-line, pude, acompanhar discussões, novidades com relação às festas, encontros, palestras, dicas de leitura, entre outros, servindo-me como uma ferramenta de apoio, principalmente para a comunicação e para as análises dos dados.

Oliveira (1998) escreve que o olhar não pode ser usado de forma independente no exercício da investigação, devendo ser complementado pelo ouvir. Para isso aproximei-me do método de entrevista do tipo relatos de vida⁹, pois de acordo com o sociólogo francês, Daniel Bertaux, este método “[...] resulta de uma forma particular de entrevista, uma entrevista narrativa, ao curso da qual um pesquisador solicita a uma pessoa, denominada sujeito, a contar toda ou parte de sua experiência vivida” (BERTAUX, 2010, p. 15).

Entre as décadas de 1920 e 1940 usou-se intensamente a metodologia de história de vida que foi iniciada pelos estudiosos da escola de Chicago. Essa metodologia ficou desaparecida durante longo tempo e foi no final da década de 1970 que retornou ao campo da História e das Ciências Sociais na França, a partir do surgimento de um relatório de pesquisa do estudioso Daniel Bertaux. Este relatório, mesmo não sendo publicado influenciou diversos pesquisadores da época no uso de relatos orais na produção acadêmica. Em 1980, Bertaux publica um artigo intitulado *L’approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités* no qual suas principais ideias estavam na defesa de “[...] que um ‘enfoque biográfico’ deveria utilizar relatos de vida, empregando aí a palavra inglesa *story* para designar a história de uma vida tal como a conta a pessoa que a viveu” (GUÉRIOS, 2011, p. 10-11).

É interessante, neste contexto, destacar que, parto do pressuposto de que não existem relatos totais, uma vez que toda história, ponto de vista e relatos são parciais. Nesse sentido compartilho da concepção de Bertaux (2010); pois, para este

⁹ Cumpre salientar que, a obra deste autor foi traduzida para o português no ano de 2010, utilizando o termo *narrativas de vida*, mas, traduções anteriores, por exemplo, em espanhol, utilizou o termo *relato de vida*. Para este estudo, faço a opção em utilizar “relatos de vida”, considerando que, “relatar” me passa a ideia de um fato real e a “narrativa” não necessariamente. Ao utilizar citações diretas ou indiretas da versão brasileira permanecerei como consta na edição.

autor, “é necessário distinguir com clareza a história real de uma vida, da narrativa que dela se faz” (BERTAUX, 2010, p. 48). Para que um relato de vida conte uma história de vida ela precisa ser estruturada dentro de uma sucessão temporal de eventos, situações, projetos e de relações dentro do tempo, resultando na definição de uma linha de vida. Em outras palavras, optei em utilizar o relato de vida ao invés de história de vida, uma vez que o primeiro se ocupa de apenas um ou mais fragmentos da experiência vivida e partem do pressuposto de que qualquer produção discursiva do sujeito, desde que seja uma narrativa, pode ser considerada um relato analisável sociologicamente.

Para Bertaux (2010) a linha de uma vida não é harmoniosa, tendo em conta que a maior parte das existências são marcadas por rupturas e sacudidas por forças coletivas as quais, muitas vezes, reorientam o curso de uma vida de modo imprevisto e incontrolável. Dessa forma, o percurso traça linhas fazendo ziguezagues dentro de um espaço social e histórico, sendo que esse espaço é semelhante aos relatos. Corroborando com a posição do autor, neste estudo utilizo o termo *percurso* ao invés de trajetórias, como frequentemente utilizado.

O relato de vida é uma pesquisa empírica, a qual Bertaux (2010) denominou perspectiva etnossociológica, por combinar os estudos etnográficos (estudo de campo e observação) com os estudos de caso, com objetivo de construir problemáticas e referências sociológicas. O objetivo do estudo etnossociológico não é procurar esquemas de representações ou sistemas de valores de uma pessoa isolada, nem mesmo de um grupo social, mas sim estudar “[...] uma parte ou segmento social particular da realidade sócio-histórica, uma peça do gigantesco mosaico social, um objeto social” (BERTAUX, 2010, p. 16). Dessa forma, o que é estudado são percursos de ação situada e não apenas comportamentos pontuais. Para esse entendimento o autor apresenta a metáfora de um foguete:

O olhar de uma abordagem centrada no indivíduo seguirá atentamente o trajeto de um único foguete (uma única narrativa de vida). A abordagem aqui desenvolvida utiliza, ao contrário, as narrativas de vida com foguetes brilhantes que iluminam por um breve instante o relevo, como fazem os soldados, avançando de noite para clarear um lugar acidentado do qual não tem a menor ideia. **Cada foguete revela alguns detalhes do terreno, por pouco que se preste atenção não no foguete (indivíduo), mas no que**

ele revela do contexto em sua trajetória (BERTEAUX, 2010, p.11-12, grifo nosso).

Desse modo, o foco do estudo são os agentes em seu contexto social, com o objetivo de apreender a dinâmica social dos fenômenos enfocados e não o comportamento de um único indivíduo deslocado de seu contexto. A partir de várias narrativas de vida, é possível compreendermos certos fenômenos sociológicos, que são coletivos.

A vida social para Bertaux (2010) engendra uma variedade crescente de *categorias de situação* que são emergentes ou socialmente reconhecidas. Dessa forma, a perspectiva etnossociológica “[...] reconhece essa diversidade e propõe uma forma de pesquisa que se adapta à identificação das lógicas próprias de cada mundo social, ou de cada tipo de categoria de situação” (BERTAUX, 2010, p. 25).

Portanto, considera que o *mundo social* se constrói em torno de uma atividade específica, seja profissional ou de atividades que não são remuneradas, seja, culturais, esportivas, etc e dentro dele situam-se os diversos microcosmos¹⁰. Ao estudar um desses em particular é possível entendermos o mundo social. Saindo dessa forma, do particular para o geral. Sendo assim, a *categoria de situação* refere-se ao conjunto de pessoas que se encontram em uma determinada situação social. Essas podem ser diferentes ou viver algo que é mais particular, mas o que as unem são as experiências comuns entre ambas. Na pesquisa em apreço, considera-se mundo social a universidade, especificamente a UFES, e, como recorte para viabilizar o estudo, a categoria de situação é constituída pelos universitários autodeclarados como negros.

Conforme mencionado, o relato de vida, nessa perspectiva, apresentou-se como caminho mais apropriado para este estudo, a partir do qual busquei compreender os percursos sociais de 12 universitários autodeclarados como negros, que ingressaram na universidade a partir de 2012, ano anterior após a primeira seleção de reserva de vagas com recorte étnico-racial. Sublinho que a primeira entrevista

¹⁰ Bertaux (2010, p. 26) assevera que “No interior do macrocosmo que constitui a sociedade global, os mundos sociais constituem, de algum modo, mesocosmos e cada um deles é formado por numerosos microcosmos [...]”.

que eu realizei como prévia, e, outra, realizada no decorrer da pesquisa, os universitários haviam ingressado na UFES em um período anterior. Portanto, os relatos trouxeram vários dados que considero fundamentais para ser acrescido nesta dissertação, o que me permitiu incluí-los como sujeitos da pesquisa, totalizando então, 14 entrevistas realizadas. As entrevistas não se restringiram somente a universitários negros, também abarcou universitários autodeclarados brancos, totalizando 6 entrevistas, com o intuito de pensar as experiências dos universitários negros. Abaixo, seguem as tabelas com a relação dos entrevistados por ordem de entrevista:

Tabela 1 - Relação dos universitários entrevistados autodeclarados negros

Nome	Curso	Política de Cotas	Ano de ingresso na UFES
Zâmbia	Letras	Não	2009
Tamyres	Ciências Sociais	Não	2015
Karen	Direito	Sim	2015
Timóteo	Ciências Sociais	Sim	2014
Karina	Arquitetura	Sim	2017
Catherine	Arquitetura	Não	2017
Lóise	Ciências Sociais	Sim	2017
Lucas	Ciências Sociais	Sim	2017
Pablo	Ciências Biológicas	Não	2009
João Victor	Ciências Sociais	Sim	2014
Mariana	Medicina	Sim	2015
Jussara	Nutrição	Não	2013
Quénia	Direito	Sim	2017
Éricles	Serviço Social	Sim	2016

Tabela 2 - Relação dos universitários entrevistados autodeclarados brancos

Nome	Curso	Política de Cotas	Ano de ingresso na UFES
Thaís	Direito	Não	2012
Guilherme	Administração	Não	2017
Nathália	Psicologia	Não	2016
Esther	Serviço Social	Sim	2016
Hudson	Engenharia da Computação	Sim	2012
Sabrina	Odontologia	Não	2016

Percebi que os(as) universitários(as) entrevistados(as) demonstram bastante interesse pela pesquisa, foram solícitos, abertos e desejavam que suas falas fossem reconhecidas, por isso, ao invés de deixá-los no anonimato considerei relevante utilizar os seus nomes verdadeiros, observando os princípios éticos da pesquisa científica. Essa motivação não seria um bom sinal? Desta forma, o estudo em questão não está expresso somente a partir das minhas concepções, fornece aos entrevistados dispositivos de contestação, que enriquece o trabalho, além de colocá-los como protagonistas, produzir memórias e não deixá-los em nota de rodapé. Outrossim, também me senti muito mais próxima a eles. As autorizações foram formalizadas mediante preenchimento e assinatura individual de Termo de anuência (autorização) de uso de imagem, depoimento, nome, voz e dados biográficos (APÊNDICE A)¹¹.

Convém ressaltar que a minha intenção era uma padronização dos nomes, utilizando todos sem precisar de uma ficção. Entretanto, uma das entrevistadas demorou muito em decidir se autorizaria ou não o uso, mesmo demonstrando interesse pela pesquisa. Como precisei finalizar este estudo, criei para essa, um nome fictício, Zâmbia, para que eu pudesse omitir o verdadeiro nome e utilizar os dados. Da mesma forma, fiz com outra entrevistada menor de 18 anos, a Quénia e com uma intermediária desse estudo citada nas análises das entrevistas, a Ruanda.

¹¹ Apenas é possível encontrar no Apêndice desta, o modelo utilizado, tendo em vista, que o Termo contém dados pessoais como CPF e RG.

O contato com os entrevistados se deu majoritariamente através da rede de relações do orientador e co-orientadora, indicações dos meus colegas do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – UFES (PGCS) e outros que conheci na UFES, assim como dos próprios alunos inicialmente entrevistados, pois ao final de cada entrevista ou mesmo algum tempo depois eu perguntava se ele/ela conhecia alguém para me indicar. Em alguns casos, os(as) próprios(as) entrevistados(as) durante a entrevista, ou mesmo após eu desligar gravador, indicou um colega que talvez tivesse interesse em participar da pesquisa. Neste caso, o(a) entrevistado(a) confirmava primeiro com o(a) colega se ele(a) havia interesse em participar da pesquisa, para depois me enviar o contato. Em um caso específico, um entrevistado encaminhou *e-mail* para uma turma falando sobre esta pesquisa e uma universitária mostrou-se interessada, pedindo para participar. Abaixo irei detalhar como conheci os(as) entrevistados(as).

Para me situar dentro da pesquisa e melhor compreender a temática, realizei em abril de 2016, na cidade de Vitória/ ES, o primeiro contato e aproximação com a universitária Zâmbia, indicada pelo meu orientador. Por coincidência, uma colega da turma do Mestrado também havia lhe procurado, sendo assim, fizemos juntas essa entrevista. Essa universitária já era formada em Direito, mas fazia o segundo curso em Letras na UFES. Esse contato foi crucial, pois a partir desse momento que tive a oportunidade de fazer algumas reflexões para a condução de outras leituras e entrevistas. Assim, concordo com Martins (2013) quando este ressalta a importância dos nossos entrevistados, pois eles são mais que isso: são colaboradores que nos fazem conhecer a realidade que estudamos, a partir da sua experiência. Além disso, fui incluída no grupo de *whatsapp* do Coletivo Negrada, e do grupo de estudos Feminismo Negro e Interseccionalidade, que na época estava acontecendo e era formado por mulheres negras, estudantes e egressas da UFES e de outras faculdades e escolas.

As integrantes do grupo de estudos acima mencionado encontravam-se na UFES todas as terças-feiras. Minha intenção era participar, mas no dia em que fui pela primeira vez, percebi que o grupo já estava bastante enfraquecido. Quando cheguei para o encontro ainda não havia ninguém e a sala estava fechada. Entrei em contato com a Zâmbia que me informou que uma colega já se dirigia para o local. Em

seguida, essa participante chegou e apresentamo-nos. Ela abriu a porta e nós duas ficamos ali durante um bom tempo conversando e esperando outras pessoas chegarem, mas ninguém chegou.

Em outro momento, o encontro aconteceu na EEEFM Almirante Barroso localizada na cidade de Vitória no bairro Goiabeiras, pois naquela época os secundaristas (alunos de Ensino Médio) estavam ocupando diversas escolas por todo Brasil como forma de protesto contra a reforma do Ensino Médio apresentada pelo governo. Movimento esse que ficou conhecido como Primavera Secundarista. Fiquei naquele espaço aproximadamente umas 2 horas, conheci outras integrantes do grupo de estudos; ouvi as palestras ministradas por elas e acompanhei algumas atividades dos secundaristas. Depois dessa atividade, não tive notícia de nenhum outro encontro e com o passar do tempo, o próprio grupo no *whatsapp* também foi enfraquecendo e chegou até mudar de nome.

O segundo contato, realizado em junho de 2016 foi com a Tamyres que cursa Ciências Sociais. Esta aproximação foi mediada por uma aluna do Prof. Dr. Osvaldo Martins de Oliveira, que também estava comigo no dia dessa entrevista, aqui seu nome fictício é Ruana.

Por indicação da prof.^a Andrea Mongim cheguei até Pablo, aluno de Ciências Biológicas e a Karen, aluna do curso de Direito, integrante do Coletivo Negrada. Timóteo, aluno de Ciências Sociais e que também integra esse mesmo coletivo foi indicado pelo orientador e co-orientadora em um encontro de orientação de pesquisa.

A Karina e a Catharine, ambas as alunas do curso de Arquitetura, conheci-lhes por intermédio de uma colega em comum que estuda com elas. Os alunos do curso de Ciências Sociais, Loíse e Lucas também foram indicados por outra colega que os conheceu na UFES, assim como Guilherme, estudante de Administração. Thaís, aluna do curso de Direito também foi indicação da minha rede de contato.

João Victor, aluno no curso de Ciências Sociais, atualmente é a liderança do Coletivo Negrada, o vi pela primeira vez em uma palestra que fui participar no início

de 2016 sobre cotas nas universidades, organizada pelo Centro Acadêmico do curso de Serviço Social. Como vários dos entrevistados e diversos colegas sempre o indicavam para que eu pudesse também entrevista-lo, assim fiz. Por indicação do João Victor, conheci e entrevistei a aluna Jussara do curso de Nutrição; Mariana, aluna de Medicina e Quénia, estudante de Direito, que ficou sabendo da pesquisa através de um *e-mail* que João Victor passou para a turma dela divulgando o estudo e ela voluntariamente entrou em contato comigo por *e-mail* manifestando interesse em participar. Além dessas três alunas, quando solicitei João Victor indicações de alunos autodeclarado branco, ele me encaminhou o contato do Hudson, estudante de Engenharia da Computação, da Sabrina, aluna no curso de Odontologia e da Nathália, estudante de Psicologia, que manifestou voluntariamente em participar do estudo após um anúncio no *Instagram* que ele fez.

O Éricles e a Esther eu os conheci quando fui cumprir o estágio docência na turma deles no curso de Serviço Social. Ambos chamaram minha atenção pelas discussões em sala de aula, interesse pela temática e empolgação para participar da pesquisa.

De modo geral, com o nome e telefone do(a) possível entrevistado(a), enviava uma mensagem via *whatsapp* me apresentando, falando sobre a pesquisa e perguntando se havia interesse por parte dele(a) em marcarmos um encontro para uma conversa. Optei em dizer “conversa” ao invés de “entrevista” com o intuito de deixar a pessoa mais à vontade e a entrevista ocorrer de forma mais espontânea possível. Se a resposta fosse positiva, marcávamos o local do encontro. As entrevistas aconteceram entre abril/2016 a outubro/2017. Dezoito delas foram realizadas no campus Goiabeiras (Sendo dez no Prédio Bárbara Weiberg do CCHN, seis na biblioteca central, uma no laboratório de antropologia e uma no prédio do CEMUNI VI - Célula Modular Universitária), uma no campus de Maruípe e uma fora da UFES.

Em conversas informais com colegas eu perguntava se conheciam algum universitário que se autodeclaravam negro para me indicar, algumas vezes cheguei até enviar mensagens para alguns grupos de amigos em redes sociais. Recebi vários contatos, tanto da minha rede, dos próprios entrevistados e dos professores

como mencionei mais acima. No entanto, muitos não respondiam ou aceitavam participar da pesquisa, confirmavam presença e depois desmarcavam. Em alguns casos, não chegavam nem marcar uma data, logo pediam para ser em outro momento, pois, estavam ocupados e alguns chegaram a pedir para que eu enviasse o questionário antes para adiantar. Cheguei a ir em um encontro marcado no campus de Maruípe e a universitária não compareceu.

Convém destacar que das indicações da minha rede de contato em muitos casos, o ser negro partiu da percepção de como esses colaboradores negros e brancos viam o seu colega. Com isso surgiram várias dúvidas: “Conheço alguns, mas não sei se ele(a) se identifica como negro(a), serve? Como posso abordá-los? Conheço sim alguns cotistas...”

No dia da entrevista agendada, eu sempre iniciava a conversa me apresentando novamente, pois já havia feito um contato anterior; explicava como seria a condução da entrevista e solicitava a permissão para a gravação da conversa, sempre estimulando e encorajando o universitário, pois muitos chegavam tensos. Ciente das explicações pedia ao discente para assinar o termo. Para iniciar a conversa com os(as) universitários(as) eu preparei um roteiro de perguntas. Na verdade, uma lista de questões que serviram de base na hora da entrevista, que podem ser vista no APÊNDICE B. A questão inicial sempre era a mesma, eu pedia para eles contarem um pouco sobre eles e a partir disso, outras questões surgiam à medida que o estudante relatava sua experiência de vida.

Não houve uma definição prévia do quantitativo de entrevistas a ser coletadas para os universitários autodeclarados negros. Chegou-se ao quantitativo acima descrito quando percebi que os novos relatos já começavam a repetir informações relevantes à pesquisa. Já com os autodeclarados brancos, o quantitativo foi previamente estabelecido. Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas para em seguida serem analisadas com os registros periódicos feitos no meu caderno de campo, usado para anotar minhas reflexões dos fenômenos observados nas atividades da pesquisa. No total, proporcionaram exatas 9 horas, 01 minuto e 16 segundos de áudio gravado, resultando em 242 páginas.

À medida que cada estudante relatava as suas experiências de vida surgiam especificidades e singularidades dos seus percursos, evidenciados por aspectos subjetivos e culturais das suas vivências, dos valores e das suas representações. Porém, quando foi analisado acompanhado de outros relatos sobre o mesmo fenômeno social, foi possível extrairmos de cada um desses essas especificidades, de forma a compreender as semelhanças e diferenças entre os casos, conforme orientação de Bertaux (2010). Assim, alcançou-se assim, uma representação sociológica dos componentes sociais ou coletivos da situação pesquisada. Dessa forma, as experiências foram, filtradas, orientadas e predeterminadas por mim. Destaco que no momento da análise das entrevistas surgiam algumas dúvidas relativas aos relatos dos entrevistados e para saná-las eu sempre entrava em contato novamente com eles.

Observei que a idade dos discentes varia de 17 a 27 anos. São moradores da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV)¹², especificamente dos municípios de Cariacica, Viana, Vila Velha, Vitória e Serra. Sendo que seis são naturais do interior do Estado e dois são de outros Estados - um de Minas Gerais e outro da Bahia. A maioria reside com os responsáveis, neste caso, a mãe e irmãos. Apenas três moram com amigos em república. Majoritariamente os estudantes autodeclarados negros são de baixa renda e alguns são beneficiários do Programa de Assistência Estudantil da UFES (Proaes - UFES). Nenhum dos entrevistados exerce outra atividade além de estudar. Alguns apenas realizam atividades complementares aos estudos, como participação em núcleos de estudos, estágio, centro acadêmico, etc. Contudo, três dos universitários autodeclarados negros dizem ter trabalhado em lojas, padaria, supermercado, etc antes de ingressar na universidade.

Além de compreender os percursos sociais de universitários autodeclarados negros, no capítulo 2 deste estudo, procurei refletir sobre os *percursos intelectuais* de Virgínia Leone Bicudo, Abdias Nascimento, Milton Santos, Lélia de Almeida Gonzalez, Beatriz Nascimento e Cleber da Silva Maciel. Para isto, recorri às leituras de diversos textos que tratam sobre esses personagens.

¹² A Região Metropolitana da Grande Vitória é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

Para a organização dos resultados desta pesquisa, considerei necessário estruturar os dados em diferentes capítulos, perfazendo-se, assim, um total de 5 (cinco) capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado como *Memória, Identidade e Relações étnico-raciais*, faço um debate teórico para a compreensão de como é construída a percepção étnico-racial e o auto-reconhecimento da própria identidade, levando em consideração a ideia de pertencimento e conhecimento sobre a cultura e a história. Além de analisar o conceito de memória e suas interfaces com a identidade e trazer uma reflexão sobre o conceito de raça no Brasil.

O segundo capítulo, *Panorama do ensino superior no Brasil e aspectos da presença negra nesse cenário*, contextualizo a história do ensino superior no Brasil e trago alguns casos de negros, principalmente no decorrer do século XX, que através de diferentes mecanismos conquistaram o título universitário e obtiveram sucesso na carreira escolhida.

No terceiro capítulo, partindo de uma revisão da bibliografia sobre as *Relações étnico-raciais no ensino superior*, tomarei como diretriz a reflexão sobre o reconhecimento das diferenças e a luta contra o racismo e a discriminação. Busquei analisar a partir da literatura sobre o assunto, a história de lutas políticas de lideranças afro-brasileiras pelo acesso de jovens negros à educação no Brasil e, principalmente no Espírito Santo. Analisei também a história das ações afirmativas no Brasil e apresentar a experiência de implantação da política de cotas na UFES.

Os últimos capítulos, quarto e quinto, apresento os resultados da pesquisa de campo e das entrevistas realizadas com os universitários autodeclarados como negros na UFES. Neles reflito sobre as especificidades e singularidades dos percursos sociais de cada um dos(as) universitários(as) escolhidos(as) para esse estudo a partir de seus relatos.

1. MEMÓRIA, IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os estudantes universitários que se definem como negros reivindicam que sejam incluídos nos conteúdos curriculares de seus cursos, os autores africanos e afrodescendentes no Brasil e nas Américas que estudam e escrevem sobre história e culturas negras do passado e do presente. Tais autores, história e culturas negras, ao que indicam os dados da pesquisa, se tornaram, além de símbolos demarcadores da identidade desses negros universitários, também personagens e elementos demarcadores de memórias afro-brasileiras na academia. Estas reivindicações podem ser verificadas na nota emitida por estudantes do curso de Ciências Sociais da UFES, em 2017 (ANEXO B). Por isso, essas questões levaram-me a debater e aprofundar alguns conceitos elencados neste capítulo, como relações raciais e racismo, etnicidade, grupo étnico, identidade, cultura e memória.

1.1 - RELAÇÕES RACIAIS E RACISMO NO BRASIL

Tendo em vista que a categoria raça é de uso frequente na situação das relações raciais que passo a analisar a partir do contexto das cotas raciais da Universidade, neste subcapítulo inicio, analisando os conceitos antropológicos e sociológicos de “raça”. Destaco que a utilização de “raça” entre aspas além de indicar a diferença existente daquela raça utilizada pela biologia, atenta para o seu caráter de construção política e social.

Conforme exposição de Guimarães (2003) é preciso fazer uma distinção, nas ciências sociais, entre dois tipos de conceitos: o de categoria analítica, que “permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos e faz sentido apenas no corpo de uma teoria” e os de categorias nativas, “[...] que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano” (GUIMARÃES, 2003, p. 95). No entanto, ambos, “só fazem sentido se no contexto ou de uma teoria específica ou de um momento histórico específico” (GUIMARÃES, 2003, p. 95). Para o autor é preciso uma referência concreta para que o discurso teórico seja aplicado. Então, discutir raça vai

depende de qual categoria estamos falando, pois, a categoria analítica apresenta dois sentidos, sendo um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia.

O autor ainda nos orienta de que quanto mais nativo é o conceito, mais ele se torna habitual, menos exposto às críticas e aparece ainda mais como um dado “naturalizado”. Sendo assim, as raças no Brasil foram de fato um conceito nativo e por muito tempo uma categoria de posição social. Pessoas localizadas em determinados locais da África foram escravizadas e tiveram suas identidades transformadas, pois passaram, inicialmente, a ser identificadas genericamente como negros(as) a partir da cor de sua pele. Essas pessoas tinham um lugar dentro da sociedade e esse lugar era o da escravização. Ainda destaca que “[...] a raça era nativamente importante para dar sentido à vida social porque alocava as pessoas em posições sociais. A raça foi chamada originalmente de ‘classes’” (GUIMARÃES, 2003, p. 99). Hofbauer (2006) mostra que a classificação racial, além de ser atributo de posição social também foi ao longo da história, religioso, por sistema de castas, nacionalidade, etc.

No século XIX raças eram subdivisões da espécie humana, que foram identificadas pelas civilizações (sociedades ocidentais e americanas) como populações nativas por essas fazerem parte de diferentes continentes, por apresentarem características morfológicas (cor da pele, cabelo, forma do nariz e forma craniana) e comportamentais que se afastam dos padrões estéticos e valores da chamada civilização (GUIMARÃES, 2003, 2009a, 2012). De modo geral, esta, foi uma construção histórica para inferiorizar e justificar a dominação por pessoas que diziam pertencer às “raças” vistas como superiores.

No discurso da época, os negros e os mestiços representavam as raças inferiores, portanto, eram vistos como aquela população que dificultava a construção de uma nação moderna. Neste contexto, a possibilidade do *branqueamento* através da miscigenação seletiva e da imigração foi disseminada no final do século XIX. A população mestiça, nesse processo, chegaria a um fenótipo branco progressivamente. Acreditava-se também que as “raças inferiores” seriam eliminadas através da seleção natural/social, mas para isso, houve um apoio à

política imigratória, que tinha por objetivo introduzir no Brasil apenas imigrantes brancos (SEYFERTH, 1995).

O médico legista Raimundo Nina Rodrigues (1862 - 1906), nome mais destacado entre os doutrinadores da época, entendia o “mestiçamento” como um processo complexo, como a falência da nação. Por isso, não acreditava na possibilidade do branqueamento. Mas, ao mesmo tempo dividia a população brasileira em seis grupos: “brancos, negros, mulatos, mamelucos ou caboclos, cafuzos e pardos”. Seu discurso de certa forma privilegiava a “raça pura” (HOFBAUER, 2006; SEYFERTH, 1995). Schwarcz (1999) afirma que Nina Rodrigues acabou advogando, mesmo sem querer, a existência da diversidade cultural entre os grupos de africanos no Brasil. Além de Nina Rodrigues, outros trabalhos descritos como “estudo do negro” podem ser destacados no final do século XIX, tais como aqueles produzidos por João Batista Lacerda, Sílvio Romero, entre outros.

A partir do início do século XX o conceito de raça começou a perder a importância científica, sendo parcialmente abandonado pela biologia pelo fato das subdivisões da espécie humana não poderem ser identificadas pela genética. Cada indivíduo é único e se distingue de todos outros, não apenas pelas questões morfológicas e fisiológicas, mas também por distinções que vão surgindo no decorrer de suas experiências históricas. Tais diferenças entre os grupos só poderiam ser explicadas cientificamente por diferenças culturais (GUIMARÃES, 2003; 2009a).

Gilberto Freyre, em 1933, com base na antropologia cultural de Franz Boas¹³ publica *Casa Grande & Senzala*, iniciando-se assim, “[...] uma mudança no modo como a ciência e o pensamento social e político brasileiro encaravam os povos africanos e seus descendentes, híbridos ou não” (GUIMARÃES, 2009a, p. 63). O conceito de miscigenação foi colocado por Freyre (1933) como uma característica da nação

¹³ Para esse antropólogo “embora não seja necessário considerar as grandes diferenças de tipos que ocorrem numa população como fruto da mistura de diferentes tipos, é fácil perceber que a mistura desempenhou um papel importante na história das populações modernas” (BOAS, 2005, p. 70). Isso, antes de significar uma degeneração racial (após faz a substituição para o conceito cultural) ou risco para as raças “superiores”.

Convém ressaltar que Paixão (2014) dialogando com Costa Lima (1989) e Benzaquém de Araújo (1994) traça uma breve reflexão sobre as principais controvérsias na obra de Gilberto Freyre que trazem a dúvida se realmente o sociólogo pernambucano abandonou realmente por inteiro o referencial teórico racista.

brasileira. Descrevia-se, que os mestiços incorporavam-se lentamente na sociedade. Estes fatores contribuíram para que no país fosse difundida a tese da democracia racial, ou seja, de que o país é um modelo de relações raciais perfeitas e harmoniosas, portanto, sem preconceito racial.

DaMatta (1981) ao fazer uma análise acerca da construção do mito da democracia racial, discutindo o que ele chama de *A fábula das três raças*, afirma que, em relação ao Estados Unidos, no Brasil o racismo foi construído como meio de hierarquização e controle social dos negros e índios.

Um sistema de fato profundamente antiigualitário, baseado na lógica de <um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar>, que faz parte de nossa herança portuguesa, mas que nunca foi realmente sacudido por nossas transformações sociais (DAMATTA, 1981, p. 83).

Em Portugal as desigualdades sempre foram intensas e justificadas por lei, mas apenas atingiam os brancos pobres que viviam lá. No Brasil, esse meio de hierarquização vai sendo mudado, os brancos estando sempre acima dos negros e dos índios, mas seguindo os mesmos modelos da sociedade portuguesa, ou seja, “[...] realizando um perfeito transplante de ideologias de classificação social, técnicas jurídicas e administrativas de modo a tomar a colônia exatamente igual em estrutura à Metrópole” (DAMATTA, 1981, p. 64).

Paixão (2014) em consonância com DaMatta (1981), mostra que para Gilberto Freyre “[...] o nosso padrão de sociabilidade integra todos, independente de suas origens e tipos, em uma mesma totalidade, conquanto dentro de um cenário pronunciadamente hierarquizado” (PAIXÃO, 2014, p. 58). Portanto, a sociedade brasileira, recém-formada, apenas observa a miscigenação do branco, do negro e do índio vivendo harmoniosamente com as diferenças raciais e fecha os olhos para a real desigualdade que ainda era mantida, suavizando, assim, as relações. Bento (2014) ainda complementa dizendo que “Desta forma, ele fornece a elite branca argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais” (BENTO, 2014 p. 48).

De acordo com Guimarães (2004) em 1935, Donald Pierson, aluno de doutorado em Chicago, interessou-se em estudar a integração e a mobilidade social dos negros no Brasil, mas quando chegou ao país já encontrou trabalhos desenvolvidos pelos acadêmicos brasileiros sobre a história social dos negros. Todavia, as suas conclusões reforçavam que as barreiras no convívio e a mobilidade social entre os brasileiros de diversas origens étnico-raciais não poderiam ser atribuídas à “raça”, mas às questões de ordem econômica e cultural. Ou seja, o pesquisador descreve a sociedade como multirracial e afirma que o preconceito estava relacionado à classe e não à cor.

Gomes (2013) em sua tese, ao analisar as relações raciais no Brasil durante o período em que Virgínia Leone Bicudo¹⁴, escreveu os seus trabalhos, mostra que na dissertação de mestrado defendida por Virgínia Bicudo, em 1945, intitulada *Atitudes Raciais de pretos e mulatos em São Paulo*, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, mesmo sendo esse, um trabalho pequeno, de poucas páginas, teve uma relevância na história das Ciências Sociais no Brasil, pois “[...] pela primeira vez a experiência e as atitudes de pretos e mulatos e não de brancos [são colocados] como central para aferir a existência de preconceito na cidade de São Paulo” (GOMES, 2013, p. 97).

A pesquisa de campo, que ainda era incipiente nas grandes cidades, ela realizou em escolas de diferentes bairros, entrevistando famílias de estudantes, pobres e de classe média. Também investigou a Frente Negra Brasileira, mas na dissertação deu um nome fictício a este movimento negro fundado em 1931. Virgínia Bicudo ao contrário do seu orientador, Donald Pierson, demonstra através das narrativas e dos estudos sociológicos que o preconceito de cor existia independente do *status* econômico e negava a possibilidade de embranquecimento social do negro em ascensão (GOMES, 2013).

Após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) se mostrou preocupada com o combate a políticas e ideologias que sustentavam a discriminação de grupos raciais étnicos e

¹⁴ No capítulo 2 trarei com mais detalhes a biografia dessa personagem.

religiosos. Para combater o racismo, acreditava-se que inicialmente seria importante “[...] analisar e decodificar contextos e razões que permitiam a existência de ‘relações raciais’ menos conflituosas” (HOFBAUER, 2006, p. 262). Apesar de estudos afirmarem uma convivência racial harmônica e do Brasil ser considerado modelo para os demais países, ainda era evidente as desigualdades entre pretos e brancos no país. Por isso, no começo dos anos 50, a UNESCO patrocina pesquisas relacionadas às relações raciais.

Os pesquisadores dessa época, tais como Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, Roger Bastide, entre outros, também buscavam compreender as diferenças na convivência entre as raças em diversos países, em especial, os Estados Unidos, mas cada um seguindo uma abordagem. Para analisar a situação dos negros no sudeste do país, foi utilizado técnicas de observação da sociologia e da antropologia, ou seja, ao contrário de outras pesquisas, buscavam entender o preconceito de cor “[...] encravando-o no âmbito das transformações estruturais da sociedade brasileira em sua transição de sociedade de casta para a de classes, ou de sociedade tradicional para a moderna” (GUIMARÃES, 2004, p. 19). Como descreve Gomes (2013)

O Projeto Unesco-Anhembi em São Paulo se desenvolveu entre os anos de 1951-1953, bem como inclui pesquisas prévias realizadas por Bastide nos anos 1940. Seus resultados foram publicados em três fases: (1) como artigos seriados na Revista Anhembi, durante o curso de 1953-1955; (2) como o *Relatório Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo* publicado em 1955 pela Anhembi; (3) como o estudo “autônomo” *Branco e Negros em São Paulo* de Bastide e Fernandes publicado em 1959, e ainda tem um desdobramento posterior em *A integração do negro na Sociedade de Classes* (1964), tese de cátedra de Florestan Fernandes no departamento de Sociologia da USP (GOMES, 2013, p. 129).

Conforme Guimarães (2009b), o sociólogo Florestan Fernandes (1955) ao analisar a passagem da ordem escravocrata para a sociedade de classes, no estudo publicado para a primeira edição do projeto Unesco, conclui que essa transição conservava o sentido hierárquico e a ordem racial da sociedade escravocrata e também que os negros foram integrados de um modo subordinado e tardio à sociedade de classes, sendo, portanto, “[...] o ‘preconceito de cor’ a expressão da resistência das classes dominantes brasileiras a se adequar à nova ordem competitiva” (GUIMARÃES, 2009b, p. 152).

As primeiras publicações de Florestan Fernandes apresentavam a possibilidade histórica de que a discriminação racial poderia desaparecer assim que o capitalismo fosse consolidado. Ocorrendo a partir da luta política organizada da população negra com os aliados conquistados da população branca. Porém, com o passar do tempo e o próprio amadurecimento político do sociólogo, que pode ser visto em sua obra intitulada *O significado do protesto negro* (1989), Florestan Fernandes aponta para a combinação de raça e classe como essencial para a tomada de uma consciência coletiva, para que a democracia seja uma realidade. Entende que mesmo os negros qualificando-se, logo defrontam-se com os obstáculos raciais, que muitas vezes são camuflados. Nesse sentido, discorre: “Nada de isolar raça e classe. Na sociedade brasileira, as categorias raciais não contêm, em si mesmas, uma potencialidade revolucionária” (FERNANDES, 2017, p. 35).

Na primeira edição do relatório da pesquisa realizada pela Unesco em 1953, também havia o estudo realizado por Oracy Nogueira no interior de São Paulo, em uma comunidade rural chamada Itapetininga. Além dos estudos sobre atitudes raciais de Virgínia Bicudo e Aniela Ginsberg com enfoque na psicologia. No entanto, essas duas pesquisadoras foram pouco analisadas quando se trata desse projeto (GOMES, 2013).

Thales de Azevedo (1955) inserido no contexto da crença da democracia racial faz uma análise da sociedade baiana, tendo por objetivo verificar os mecanismos de ascensão social dos “homens de cor” nos mais diversos segmentos sociais, políticos, religioso, educacional, etc. É interessante notar que apesar do pesquisador recusar o preconceito racial, ele afirma que a educação é um fator primordial para a ascensão social para os pretos e mestiços.

Após os anos 1970, ainda é dado ênfase ao preconceito de classe. Os problemas raciais passaram a ser chamado de étnicos e o termo relações raciais torna-se vinculado à ideia das situações de racismo. Portanto, vale salientar que a população brasileira não se tornou menos racista, mas as desigualdades raciais começam a ser pensadas de forma diferente. Conforme Silva (2000) estudos que vinham sendo desenvolvidos a partir da década de 1940/1950 culminou na modificação da interpretação sobre as relações raciais no contexto da sociedade brasileira, tendo

em vista que os estudos anteriores como os de Freyre (1933), Pierson (1945) e Azevedo (1955, 1966) fundamentavam-se apenas nos grupos de cor, excluindo, por sua vez, a existência do racismo no Brasil.

Oracy Nogueira (1985), tendo como base os estudos realizados por pesquisadores norte-americanos, chega à constatação de que no Brasil as relações raciais possuem uma característica bastante diferenciada do contexto americano. No Brasil, quanto mais escura é a pele do indivíduo mais ele sofre com o preconceito, assim, o preconceito que prevalece no país é o *preconceito de marca*. Dito de outra forma, para Nogueira (1985, p. 292) essa própria expressão “[...] não constitui senão uma reformulação da expressão ‘preconceito de cor’”, que através das diferenças físicas como marcas simbólicas diferencia um grupo do outro. Já nos Estados Unidos, o preconceito racial que prevalece é o *preconceito de origem*, quando existe uma ascendência de outro grupo étnico, ou seja, independente da aparência física da pessoa, mas se existir a presença de ancestrais negros, ela não é classificada no grupo discriminador branco.

As ponderações trazidas por Seyferth (1995) mostram que a ideia de origem não está ausente no Brasil e que Oracy Nogueira não quis mostrar uma dicotomia rígida ao apresentar tal tipologia, pois de fato, na sociedade brasileira a aparência está em primeiro lugar. Não sendo apenas o fenótipo que serve como discurso racista.

A origem, malgrado toda polidez que cerca as relações com “pessoas de cor” que ascendem socialmente, pode ser evocada por referências outras que não a ascendência direta; e o refrão mais corriqueiro remete quase sempre à ocupação e/ou condição social presumível dos antepassados (SEYFERTH, 1995, p. 195).

Nesse sentido, Moura (1988) assevera que a elite de poder elegeu o branco europeu como tipo ideal, representativo da superioridade étnica. Com base nessa dicotomia entre branco e negro estabeleceu-se uma escala de valores, sendo o indivíduo ou grupo mais aceito socialmente na medida em que se aproxima do tipo branco e desvalorizado quando se aproxima do negro. O autor afirma que esse gradiente étnico não cria um relacionamento democrático e igualitário, pelo fato de estar subordinado a uma escala de valores. Assim, através de mecanismos sociais e simbólicos de dominação, cria-se uma tendência à fuga da realidade que o

discrimina e que o inferioriza. Com isso, mitos são criados e fazem com que se sintam protegidos, além disso, também cria-se a consciência étnica de grandes segmentos populacionais não brancos.

Todavia, Seyferth (1995) ainda escreve que a ideia de origem surge de forma indireta como marca racial da mesma forma que a referência à hereditariedade, mesmo quando a aparência é branca. “A mobilidade social ascendente não apaga por inteiro as marcas raciais mais óbvias, nem mesmo quando elas podem desaparecer por obras da natureza ou da tecnologia” (SEYFERTH, 1995, p. 195).

A mistura de definições que, muitas vezes, são baseadas na descrição da cor, na situação econômica e no social teria gerado, na concepção de Schwarcz (1999) uma indeterminação, que pode ser observada após a pesquisa que o IBGE fez em 1976, cujo resultado apontou para a autoatribuição de 136 cores diferentes. O que indica a riqueza da representação com relação à cor e a complexidade nos padrões de classificação racial no Brasil.

Apenas no final da década de 80 e início da década de 90 uma série de investigações retoma a temática racial. A questão étnico-racial começou a ser incorporada nos levantamentos de indicadores sociais, demonstrando como que se a pobreza tem cor, a raça não tem classe social, pois é possível percebermos, concordando com Bigossi (2009, p. 25) que “o preconceito de cor, na realidade, igual de ‘raça’, é diferente do preconceito de classe, por atingir mesmo pessoas das chamadas ‘classes superiores’[...]”.

Com relação aos estudos que tratavam sobre as desigualdades no acesso à educação, Hasenbalg e Silva (1990), por exemplo, analisando os dados de 1982 da PNAD, ofereceram elementos que constataram que as desigualdades entre os grupos de cor se estabelecem no ensino superior, tendo em vista as disparidades com relação à quantidade de estudantes negros e brancos que conseguem ingressar. Nesse período, 13,6% eram estudantes brancos, 1,6% pretos e 2,8% de pardos, chegando à conclusão que

[...] ter a pele branca no Brasil significa ter 8.5 vezes mais chances com relação aos pretos e quase cinco vezes mais probabilidades relativamente aos pardos de ter acesso às universidades. [...] Em suma, este quadro geral das realizações educacionais dos grupos de cor mostra que pretos e pardos estão expostos a um grau maior de atrito no seu trânsito pelo sistema escola, o que faz com que iniciem a etapa de vida adulta com uma considerável desvantagem e termos de educação formal (HASEMBALG E SILVA, 1990, p. 76).

Paixão (2014) argumenta que a linha avançada por Hasembalg e Valle Silva apontando as desigualdades sociais e as disparidades raciais no Brasil, caminhou no sentido da retomada sobre um tema já conhecido do pensamento social brasileiro, que foi interrompido nos anos de 1970. O autor ainda frisa que mesmo as pesquisas desenvolvidas sendo influenciadas pela academia norte-americana, como foi o caso desses dois autores supracitados, não se pode ignorar que muitos estudos não surgiram nos anos de 1990. No plano social e político, nesse período, o movimento negro brasileiro começou a se reestruturar produzindo uma leitura própria sobre as desigualdades raciais no Brasil independente da produção acadêmica, seja a norte-americana ou brasileira.

Assim, parto da perspectiva que se articula à postura de Guimarães (1999) e Hall (2009; 2015) que definem “raça” como uma construção política e social. O primeiro, ainda defende a utilização do conceito e dos “[...] fundamentos das desigualdades sociais, uma vez que o conceito de classe e posição socioeconômica não dão conta da complexidade¹⁵” (SILVA, 2000, p. 109). Guimarães (2009a) ainda afirma que a substituição do termo “raça” por etnia, não resolve questões de dificuldades analíticas, mesmo reconhecendo que o conceito de etnia é mais amplo, já que os grupos étnicos podem alcançar os grupos raciais, sendo esses um tipo particular dos primeiros. Sobre esta discussão, aprofundarei mais detalhadamente no próximo subcapítulo. No Brasil, as pessoas ainda entendem raça como cor, no entanto, para esse autor “[...] alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas tem cor apenas no interior de ideologias raciais” (GUIMARÃES, 2009a, p. 47).

¹⁵ Nesta mesma linha teórica, estão presentes estudos de Carlos Hasenbalg (1999), José Jorge de Carvalho (2005), dentre outros.

Para Hall (2009; 2015) apesar das manifestações do racismo serem globais, ele se apresenta de forma diversa e específica em cada sociedade, portanto, possuindo uma lógica própria.

Assim, tanto o discurso da 'raça' quanto da 'etnia' funcionam estabelecendo uma articulação discursiva ou uma 'cadeia de equivalências' (Laclau e Mouffe, 1985) entre o registro sociocultural e o biológico, fazendo com que as diferenças em um sistema de significados sejam inferidas através de equivalentes em outra cadeia (Hall, 1990). Portanto, o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo. Na maioria das vezes, os discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente (HALL, 2009, p. 67-68).

Nesse caso, o racismo precisa ser visto conforme as especificidades históricas de cada uma dessas sociedades. No Brasil, além de se manifestar pelo caráter biológico, como marcas simbólicas, no discurso (representações e práticas sociais) se apresenta marcado pelo racismo cultural (HALL, 2009).

1.2 - ETNICIDADE E CULTURA

Se a etnicidade, conforme escreve Barth (2005), diz respeito às formas específicas de organização social, em que medida as diferentes organizações do movimento negro brasileiro podem ser consideradas partes de um mesmo grupo étnico? Ou seriam diferentes grupos étnicos? Ou os conceitos de grupo étnico, etnicidade e identidade étnica nada mais são que conceitos antropológicos e sociológicos criados na academia para explicar situações e grupos sociais que o senso comum e a militância denominam como questão racial e organizações de movimentos negros? Em que medida existe uma cultura negra ou afro-brasileira ou essa coisa denominada cultura é criada e recriada a partir das experiências, contextos sociais e das consciências vivenciadas e compartilhadas pelos sujeitos desta pesquisa? Esses sujeitos delimitam cortes de cabelo, vestuários e outros acessórios relacionados à moda que definem como parte de sua cultura negra e/ou afro-brasileira.

A cultura para Barth (2005) é induzida nas pessoas por meio da experiência, por meio da qual se dá o aprendizado, "[...] é localizada em algum lugar, mas como uma

forma de identificar onde ela está sendo produzida e reproduzida” (BARTH, 2005, p.16), apresenta também uma variação contínua, ou seja, não são estáticas, exemplificando que “[...] nenhuma outra pessoa no mundo possui um conjunto de ideias e conceitos-cultura idêntico ao meu” (BARTH, 2005, p. 16-17), com isso, ele defende a existência de vários modelos culturais. Ainda afirma:

O contraste entre “nós” e os “outros” está inscrito na organização da etnicidade: uma alteridade dos demais que está explicitamente relacionada à asserção de diferenças culturais. Assim, comecemos por repensar a cultura, a base a partir da qual emergem os grupos étnicos culturais diferentes e distinguíveis no mundo, sendo cada uma delas uma totalidade em si mesma (BARTH, 2005, p. 19).

Assim, Barth (2005) mostra a existência da ligação entre etnicidade e o conceito de cultura. Para ele, os grupos sociais podem ter fronteiras definidas, ser distintos de outros grupos, ter participação interna uniforme e ser estáveis, além de apresentarem propriedades distintas do cultural. Dessa forma, a etnicidade é apresentada como um aspecto da organização social, atribuída pelos próprios sujeitos e sendo parte da mesma, ou seja, a etnicidade é a organização social da diferença cultural (BARTH, 2000, 2003).

No que diz respeito às fronteiras da identidade, Cuche (2002) escreve que a vontade de se diferenciar e o uso de certos traços culturais como marcadores de sua identidade específica são o que separa dois grupos étnicos-culturais. Barth (2000) complementa mostrando que o próprio grupo elege elementos que definem a delimitação de suas fronteiras. Pertencer a um grupo étnico “[...] implica ser certo tipo de pessoa” (BARTH, 2000, p. 32), se reconhecendo e sendo reconhecida a partir da identidade assumida, em distinção com os demais grupos constituídos para interagir.

Desta forma, o mais importante nesse sentido, não é o conteúdo cultural interno em que estão caracterizados os grupos étnicos, mas sim as fronteiras estabelecidas entre eles, pois, esses limites podem se modificar. Porém, continuarão a existir mesmo que simbolicamente, apesar da movimentação e trocas entre os indivíduos (BARTH, 2000). Assim, Cuche (2002) partilha da concepção barthiana de que

participar de certa cultura particular não significa ter certa identidade. A identidade étnico-cultural usa a cultura, mas raramente toda cultura.

Para Weber (1972) a integração pela etnicidade não leva à constituição de um grupo, mas facilita a formação. A comunidade étnica não é definida através das características raciais ou culturais herdadas, mas quando é sentida subjetivamente a partir de característica comum, ou seja, quando pessoas de procedências distintas se unem ao redor de ações compartilhadas, e quando existe a ideia de pertencimento a uma coletividade, através de relações duradouras ou de modo temporário ou irregular. No entanto, a ação comunitária, costuma-se manifestar de modo negativo, como diferenciação ou desprezo por aquele que se distingue por seus hábitos ou pelo seu costume. Nesta definição o autor ainda inclui como característica as crenças, a linguagem semelhante, a política e as lembranças compartilhadas.

Corroborando o argumento de Weber (1972) apresentado acima sobre a ação comunitária, a identificação para Cuche (2002) pode funcionar como afirmação ou imposição de identidade. Dependendo da situação de relação, a auto-identidade pode ter maior ou menor legitimação diante da hetero-identidade. Ambos os autores, sinalizam para identidade negativa, que seria em uma situação de caracterização, a hetero-identidade ser traduzida pela estigmatização dos grupos minoritários.

Cuche (2002) exemplifica a situação dos refugiados do Laos na França, para mostrar que mudanças das situações das relações interétnicas podem modificar a imagem negativa de um grupo. Sendo assim, nem todos os grupos têm o poder de identificação, já que o poder depende da posição que é ocupada no sistema de relações que liga os grupos. A autoridade pode fazer e desfazer os grupos, podendo levar até mesmo à “etnização” dos grupos subalternos, tendo em vista que “[...] a imposição de diferenças significa mais a afirmação da única identidade legítima, a do grupo dominante, do que o reconhecimento das especificidades culturais” (CUCHE, 2002, p. 187).

As disposições raciais conforme Weber (1972) estão associadas à herança biológica, mas essa por si só não é capaz de dar conta das formas de organização

coletiva, pois existe a união entre pessoas de descendências raciais diferentes que além de partilhar valores, hábitos, sustentam uma crença de origem comum e que as diferenças entre grupos étnicos com o tempo podem ser transformadas dependendo da exigência do momento histórico. Em outras palavras, para o autor os motivos que definem as singularidades de cada grupo, por consequência, demarcam as diferenças entre os grupos étnicos e são invenções que subsistem como convenções, e mudam de acordo com a situação e o momento histórico vivido.

Portanto, a “origem” ou “destino” comum estabelece um sentido de homogeneidade para os membros de uma comunidade constituída de diferentes grupos. A crença na afinidade de origem, fundadas ou não, tem consequências importantes, principalmente na organização desses grupos étnicos, que Weber (1972) chamou de *comunidades políticas*. Essas são voltadas para a ação, ou seja, o grupo étnico é compreendido como uma coletividade que partilha valores, costumes e uma memória comum, que nutre uma crença subjetiva numa origem, não precisando ser do mesmo laço sanguíneo.

O sentimento de pertencimento, segundo Weber (1972), desenvolve uma compreensão de diversidade cultural. Em outras palavras, quando a *solidariedade étnica* é despertada a partir do confronto entre o “nós” e os “outros”. Logo, a construção de uma identidade étnica é fundamentada na construção histórica e coletiva, onde é de extrema importância à análise do seu universo simbólico, cotidiano e religioso, além de compreender os significados das tradições para fazer um levantamento da construção da identidade. No entanto, esses elementos culturais, não servem suficientemente de base para a definição de grupo étnico, visto que tal base encontra-se na dimensão da organização política.

Barth (2000) afirma que só existe identidade étnica em contextos bem definidos, ela não é estática, transforma-se a partir das relações, dos interesses, ou mesmo do contexto em que se encontra. Dado o dinamismo inerente ao processo histórico, os grupos estão em constante fluxo de mudança, visto que nesse processo criam-se novas histórias, trajetórias, trocas e contradições.

Essa análise, da relação entre os diferentes grupos étnicos torna-se pertinente para o estudo das relações raciais no Brasil, em especial da população negra. Historicamente, esta sempre teve suas experiências “ocultadas-silenciadas” e colocadas em situação de inferioridade em relação aos brancos para que seus direitos não fossem viabilizados. Então, diante de um quadro de desigualdade vivida pelos negros no Brasil, como diz Barth (2005, p. 21) “[...] de estarem no mesmo barco”, surgem diversos movimentos de mobilização racial que se espalharam pelo país. Ou seja, mesmo existindo originalmente diversidade étnica e cultural entre os africanos, a situação social e política de desvantagens compartilhados por eles e seus descendentes os uniram primeiramente nos movimentos de resistências nas senzalas, depois nos quilombos, em seguida, no decorrer de todo o século XX e neste início de século XXI, nas organizações de movimentos negros por direitos de acesso à educação escolar, ao mercado de trabalho e a outros direitos sociais.

Apesar do surgimento de diferentes organizações de Movimentos Negros, existiam elementos compartilhados entre eles, que justificavam a construção de uma identidade a ser compartilhada. Assim sendo, Barth (2005) discute:

[...] se forma o mito central da etnicidade: o *non sequitur* que afirma que se “nós” da identidade minoritária compartilhamos tantas diferenças em relação aos “eles” dominantes [...] devemos ser semelhantes uns aos outros, compartilhando uma cultura que reflita essas diferenças em relação à outra cultura (BARTH, 2005, p. 22).

Há dessa forma, uma pressão pelo mito da homogeneidade, que constrói o grupo étnico e seu pertencimento e o mito do compartilhamento cultural (estereótipos). O autor mostra que a diversidade cultural existe até entre os membros de uma mesma família (BARTH, 2005) e acrescenta que os grupos étnicos e as suas características “são produzidos em circunstâncias particulares, tanto interacionais como históricas, econômicas e políticas, sendo, portanto, altamente situacionais e não primordiais” (BARTH, 2003, p. 20). Dessa forma, podem existir grupos que compartilham de uma mesma cultura, mas isso não os fazem serem reconhecidos como grupos étnicos distintos. Isto é, para o autor, compartilhar a mesma cultura é uma consequência e não a explicação da etnicidade.

Devido aos processos sociais de controle, de silenciamento e de apagamento, que “[...] operam propiciando descontinuidades culturais e uma isomorfia relativamente maior entre o social e suas divisões, e o cultural com sua tendência inconveniente em transbordar, variar e misturar” (Barth, 2005, p. 24), a cultura está em constante fluxo e mudança. As experiências, o aprendizado e a interação, também estão sempre sujeitas a formas de controle (BARTH, 2005).

Com relação ao papel dos agentes políticos, Barth (2005) ainda destaca que o estudo dos processos de constituição de identidade é importante para análise dos conflitos étnicos contemporâneos. Mostra que as lideranças políticas podem utilizar “[...] a política da diferença cultural para avançar suas ambições por lideranças” (BARTH, 2005, p. 25), relacionando-as com algum tipo de injustiça, do passado ou presente, de forma que os grupos se veem radicalmente distintos diante desse campo de rivalidade e liderança política. Nesse contexto, à emergência das mobilizações podem até mesmo intensificar os processos de controle, silenciamento e apagamento das experiências. Independente dessas situações, os grupos sociais estão em constante negociação de suas identidades (BARTH, 2005).

Tendo em vista que os grupos étnicos definem as suas fronteiras sociais, é possível constatar, por exemplo, nas universidades públicas brasileiras que o acesso ao conhecimento é delimitado por fronteiras sociais, perpassadas por características étnicas e raciais. As universidades são campos de acesso ao conhecimento de níveis mais elevados, onde podemos visualizar o controle de poder econômico e político por parte das classes dominantes, que vêm garantindo o acesso a essas instituições públicas de educação, que têm se configurado, na grande maioria, por uma população branca e elitizada. Por outro lado, os grupos historicamente excluídos, que buscam a oportunidade de ingressar e permanecer no sistema educacional universitário, enquanto espaço que proporciona o acesso ao conhecimento e à ascensão social, econômica e política, tem encontrado dificuldade para acessar e permanecer em tal espaço.

Esse grupo dominante dentro das Universidades tenta impor significados de como as coisas devem funcionar, estabelecendo as normas, a maneira como devem ser as relações e os conteúdos a serem ministrados, através do capital econômico e

cultural (BOURDIEU, [1989] 2004) que foram adquiridos, algo tomado como natural, inquestionável, assim legítimo, sendo reproduzido e transmitido no senso-comum, criando assim, diferentes segmentos e hierarquias. Portanto, buscam dificultar a movimentação social dos estudantes negros, através de estratégias para interditar esse movimento de passagem. Conforme Barth (2000)

[...] os grupos étnicos em oposição tendem a se diferenciar quanto ao nível educacional e tentam controlar ou monopolizar as estruturas educacionais com essa finalidade (Sommerfelt 1967), mas isso ocorre não tanto na perspectiva da diferenciação ocupacional, mas sobretudo por causa da óbvia conexão entre competência burocrática e oportunidades de sucesso na política (BARTH, 2000, p. 62).

Um exemplo dessa situação são as tentativas para burlar o critério de seleção das cotas¹⁶, com o intuito de usufruir o espaço que é reservado aos estudantes negros e ultrapassar a fronteira para preservar os privilégios e *status* atribuídos à elite branca, mesmo que para isso passe pela condição de minoria. Através de diversos discursos sobre a não existência do racismo, especialmente considerando ainda a ilusão de que no Brasil se vivencia uma democracia racial, esse grupo dominante tenta todo momento acabar com a política de cotas com critérios étnico-raciais. Conforme Grisa (2016) é possível perceber que o racismo e o preconceito além de se manterem vivos na sociedade neoliberal, “[...] cumpre novas funções e ganha novas formas de aplicação, ainda mais eficientes no intuito de manter o negro fora dos espaços de conhecimento que oportunizam algum tipo de ascensão social” (GRISA, 2016, p. 5).

Como podemos observar, é em situações de fronteira que a identidade se torna mais operante e os traços de distinção são reafirmados. Assim, o processo de construção da identidade se dá a partir da interação entre os indivíduos, nessas relações de diferenças, conflito e de exclusão. Para esse entendimento, Barth (2003) aponta a existência de três níveis de análise na abordagem da questão étnica que estão interligadas: nível micro, médio e macro, que se constituem no campo sócio-político contemporâneo.

O nível micro para modelar os processos que produzam a experiência e formação de identidades, debruçando-se este sobre as pessoas e

¹⁶ No capítulo 3 detalharei sobre as ações afirmativas, em especial a implantação da política de cotas na UFES.

interacções interpessoais; [...] nível médio para temos uma ideia dos processos que criam colectividades e mobilizam grupos para diversos propósitos através de vários meios. [...] onde os estereótipos são estabelecidos e as colectividades postas em movimento. Cada colectividade terá a sua dinâmica particular que surge dos seus requisitos para a reprodução de grupos, para a liderança e ideologia. [...] o nível macro das políticas estatais: as criações legais de burocracias que distribuem direitos e proibições de acordo com critérios formais, mas também o uso arbitrário da força e a compulsão que suportam inúmeros regimes (BARTH, 2003, p. 31).

O autor destaca que o Estado é um ator importante na demarcação de fronteiras étnicas, dessa forma é preciso vê-lo “[...] como um ator e não apenas como um símbolo ou ideia. [...] como um terceiro agente que pode ser nomeado no processo da construção de fronteiras entre grupos [...]” (BARTH, 2003, p. 30).

Em suma, para entender a identidade étnica é preciso verificar os processos de construção de fronteiras, as características que são significantes para o próprio grupo, critérios de pertencimento ou até mesmo de exclusão. Corroborando essa ideia Hall (2009) em seu texto, *Que “negro” é esse na cultura negra?*, sustenta que “é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora” (Hall, 2009, p. 327).

1.3 - REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE

A partir das reflexões descritas no subcapítulo anterior, é necessário questionar e entender o que realmente é a identidade e, porque esse conceito tem sido amplamente discutido. Outrossim, os dados da pesquisa mostram que os universitários autodeclarados negros negociam com suas múltiplas identidades e pertencimentos conforme as interações estabelecidas ao longo do seu percurso de vida. Para isso, neste subcapítulo discuto algumas questões que perpassam o entendimento desse conceito com base nas concepções trazidas por Hall (2002; 2015) e Cuche (2002), tendo em vista que tais autores rompem com a ideia de uma identidade fixa e inacabada, afirmam ainda, que toda identidade é atravessada por outras e que as representações são acionadas em diferentes situações. Portanto, explicar essas mudanças na concepção das identidades é central para o conhecimento dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

Hall (2015), um dos pais fundadores dos estudos culturais, assevera que estamos vivendo profundas e constantes transformações sociais e políticas. As mudanças na sociedade estão cada vez mais rápidas e constantes influenciando diretamente os sujeitos, nas suas ações e na sua construção. Desta forma, a identidade torna-se um conceito central, que também vem sofrendo mudanças ao longo da história, ocasionando transformações na concepção de sujeito. O autor apresenta três concepções distintas da identidade do sujeito:

O *sujeito do iluminismo* baseava-se numa concepção de “um indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior [...]” (HALL, 2015, p. 10). É uma concepção de identidade fixa e que defende o sujeito como individual, masculino e europeu. O *sujeito sociológico*, surge conforme a sociedade moderna vai evoluindo, sendo formado a partir da relação com outros sujeitos. E o *sujeito pós-moderno*, que não possui identidades únicas, fixas ou permanentes, pois ao longo da vida eles estão em constante processo de transformação.

As concepções trazidas por Hall (2015) mostram que é através da socialização entre as pessoas que as identidades são construídas mediante a representação de como nos vemos e como somos representados pelos outros. Justamente, por isso, sugere a utilização da expressão “identificação”, destacando que

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpretado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença* (HALL, 2015, p. 16).

A identidade é construída por meio da diferença, na relação entre o “eu” e o “outro”. Como mencionado anteriormente, a identidade do sujeito pós-moderno não é estática, fixa, permanente, pelo contrário, “ela permanece sempre incompleta, está sempre em ‘processo’, sempre ‘sendo formada’” (Hall, 2015, p. 24), podendo o sujeito assumir múltiplas identidades de acordo com os contextos. A chamada *crise de identidade* é um termo utilizado por Hall (2015) para mostrar essa fragmentação do sujeito, pois, esse não mais se identifica com o que é preestabelecido

socialmente como marca da sua identidade. O sujeito moderno descentrou-se, modificando o entendimento do ser humano sobre si mesmo e sobre o mundo.

No mundo contemporâneo, pós-colonial¹⁷, as identidades vêm sendo contestadas, cada qual com suas particularidades, resultando na produção de diferentes formas de posicionar-se. Os movimentos das minorias, não valendo apenas para a raça, mas também para outras diferenças que são marginalizadas, reforçam a contestação às identidades fixadas pelos poderes dominantes. Para Hall (2009, p. 320) “é também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno das diferenças, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural”. Que, por sua vez, torna a identidade um fator importante de mobilização política.

Para compreendermos o conceito de identidade no contexto dos universitários negros também é preciso atentar para um elemento fundamental, o pertencimento. O sentimento de pertencer não é algo fixo, pois, é produzido de acordo com as “nossas escolhas”, nossa maneira de visualizar o mundo, algo subjetivo que resulta de situações que podem modificar conforme as nossas experiências e as interações sociais que estamos envolvidos, assim como as relações de poder (CUCHE, 2002; HALL, 2015).

São nessas relações das diferenças, das trocas que podemos perceber que o sujeito não mais ocupa a posição centralizada, que possui uma única identidade ao longo da vida, mas sim, uma identidade fragmentada e flexível a várias possibilidades de articulações (HALL, 2015). Assim, “a questão da identidade cultural remete, em um primeiro momento, à questão mais abrangente da identidade social, da qual ela é um dos componentes” (CUCHE, 2002, p. 176 - 177).

¹⁷ Conforme Costa (2013, p. 251-252), o “pós” do termo pós-colonial não representa um sentido de “depois”, mas de reconfiguração do campo discursivo de modo a ressignificar as relações hierárquicas pelas quais a realidade é narrada. Nesse sentido, o colonial refere-se às diversas situações de opressão e o pós-colonial irá questionar as mesmas e suas continuidades como as relações desiguais entre centro e periferia, que passam a ser percebidas em suas tênues e tensas fronteiras entre os dois mundos.

Diante das reflexões apresentadas acima, compreendo que a identidade é construída e reconstruída gradativamente ao longo do processo histórico, em constante movimento e sendo transformada a partir das relações, dos interesses, ou mesmo do contexto em que se encontra. Com isso posto, podemos entender que “de fato, cada um integra, de maneira sincrética, a pluralidade de referências identificatórias que estão ligadas à sua história” (CUCHE, 2002, p. 194 -195). Por isso, diz respeito também à identidade racial e à identidade étnica, sendo que alguns intelectuais ao se referirem à população negra optam por utilizar o termo identidade étnico-racial.

1.4 - MEMÓRIA COMO UM MOSAICO: CONSTRUINDO E CRIANDO SENTIDO

No que se refere a essa pesquisa, observei que à medida que os(as) universitários(as) narram suas experiências de vida, os eventos/acontecimentos vão se constituindo em um processo, que muitas vezes é inconsciente, pois as lembranças irão demorar um tempo para serem desenvolvidas. Foi a partir daí que me recordei de uma arte milenar, que consiste em criar, compor, a partir de diferentes peças (pedaços de vidro, madeira, cerâmica, porcelana, etc), chamadas tesselas, uma imagem em uma determinada superfície. Um trabalho nunca será igual ao outro.

A memória é assim, vai sendo construída e criando sentidos, sempre por etapas, na relação que se estabelece entre a experiência do passado, do presente e do futuro, mas, que precisa de uma organização. Ou seja, é um sistema complexo e dinâmico, muda de acordo com a experiência do sujeito. A memória será sempre uma forma de juntar as tesselas de nossa história, numa construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado, uma relação que não é linear. Isto posto, também pode ser pensada como uma fonte de recursos para a construção de um futuro passível de sofrer mudanças sempre que rememoradas, assim como, varia de cada indivíduo que o conta, pois suas percepções e suas valorizações não são neutras, são ressaltadas a cada nova versão da história.

Nos capítulos que seguem relato alguns casos de personagens negros que conseguiram acessar a universidade no século XX e contextualizo as experiências e memórias das lideranças negras sobre as organizações de movimentos negros e a relação deles com as lutas pelo acesso à educação, além de focar na memória do processo de escolarização dos sujeitos dessa pesquisa desde quando iniciaram na pré-escola até o ingresso na universidade, assim como as experiências marcantes de racismo. Por isso, o estudo de teoria sobre a memória é de suma importância para essa dissertação, tendo em vista que recorrer ao passado, através das experiências de vida, é compreendê-lo ainda vivo no presente, como sendo algo em constante movimento, em constante processo de ressignificação.

De acordo com Pollak (1992) a memória possui um caráter seletivo, pois nem tudo fica gravado. É constituída de alguns elementos, tais como: a) os acontecimentos vividos pelas pessoas; b) os vividos por tabelas, ou seja, aqueles que são fatos vivenciados por grupos ou coletividades, que podem até ser chamado de memórias herdadas; c) pessoas e personagens, encontradas no decorrer da vida, que não são necessariamente do mesmo tempo cronológico; d) as experiências/ aprendizados; e) os lugares, podendo ser um lugar onde passou as férias na infância, lugares de comemoração; e f) as datas marcantes de algum acontecimento.

Na perspectiva apresentada por Nora (1993, p. 12-13), lugares de memórias “[...] são, antes de tudo, [...] marcos testemunhais de uma outra era, das ilusões de eternidade [...]”, podendo ser objetos, instrumentos ou instituições, em outras palavras, são lugares onde podem ser ancorada a memória, através dos sentidos; lugares que podem fazer emergir um grupo; e lugares simbólicos, onde essa memória coletiva se constrói. Conforme esse mesmo autor:

Os lugares de memórias nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivo, que é preciso manter aniversário, organizar celebrações [...] É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória (NORA, 1993, p. 13).

O autor vê a necessidade de criar provas do que foi o passado, para assim, identificar a origem dessa memória e preservar a memória oficial, tendo em vista que

“o passado nos é dado radicalmente com outro [...]” (NORA, 1993, p. 19), pois está em constante evolução. Halbwachs (1990) sinaliza que a memória não tem passado, sobrevive enquanto seus personagens vivem ou se lembram.

Para Le Goff (1994) as memórias dos sujeitos estão inseridas em um contexto familiar, social e político. Nessa perspectiva, através dos grupos sociais, a memória individual é construída de forma coletiva. Halbwachs (1990) considera que a memória individual é densa e contínua e a memória coletiva é mais ampla, limitada e esquemática, sendo assim, a memória coletiva envolve memórias individuais, mas não se limita a ela, pois:

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Por sua vez, para Portelli (1997) a nossa experiência individual é uma experiência social, porém, não se pode submeter completamente a memória de nenhum indivíduo sob um marco de memória coletiva, ou seja, cada indivíduo tem sua memória, que de alguma forma é diferente de todas as demais, mesmo sendo moldada conforme o meio. Nesse sentido, prefere “evitar o termo ‘memórias coletivas’” (PORTELLI, 1997, p. 16) e utilizar memória social.

Pollak (1992) afirma que a memória deve ser entendida “[...] como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.” (POLLAK, 1992, p. 2). O autor ainda ressalta que

[...] não se trata de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias (POLLAK, 1989, p. 4).

No entanto, concordo com Pollak (1989) que prefere adotar a ideia de *memória enquadrada* no lugar de memória coletiva. Para este autor:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra em

tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc (POLLAK, 1989, p. 9).

Como pontuado, a memória é um campo de disputas e de reconstrução do passado, servindo para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem a sociedade, de forma a definir seu respectivo lugar, complementaridade e posições irreduzíveis. Pollak (1989) ainda afirma que o trabalho de enquadramento da memória de um grupo tem limites, pois, não pode ser construída arbitrariamente. O enquadramento da memória é construído pela história e “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLAK, 1989, p. 10).

Então, no processo de criação da memória, muitas histórias podem ser repetidas ou muitas vezes ocultas/silenciadas ao longo dos anos, não ficando conhecidas. É o que Pollak (1989) chama de *memórias subterrâneas*, aquelas que muitas vezes são silenciadas por questões políticas, dominação de um grupo sobre o outro, dentre outras questões. No entanto, uma vez que essas memórias “[...] conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória [...]” (POLLAK, 1989, p. 5).

Também é preciso lembrar que existem lugares onde não encontraremos a produção ou a elaboração da memória coletiva, mas sim os seus criadores maiores, os dominadores dessa memória, “os Estados, os meios sociais e políticos, as comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória” (LE GOFF, 1994, p. 473).

De certa forma, filtramos nossas lembranças, ativando aquilo que queremos e o que nos é significativo. Muitas lembranças podem aflorar, mas é possível controlar a forma como elas sairão do nosso interior, do que consideramos privado para ser passado para a esfera pública. Ou seja, filtramos aquilo que pode ser lembrado e o que pode ser esquecido, aquilo que pode ser dito e o que não pode ser dito (POLLAK, 1989).

Então, qual a importância da memória? Mesmo que ela seja individual, a memória se insere dentro de contexto de grupos sociais, seja ele, familiar, amigos, escolar, religioso, partidário, etc., e passa a ser, um elemento primordial para a construção e reconstrução da identidade. A memória e a identidade estão conectadas e são construída e reconstruída no presente. Segundo Pollak (1992)

Podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 5).

A memória e a identidade são “negociadas”, não devendo ser compreendidas como essências de uma pessoa ou grupo. O fato de ser possível o confronto entre a memória individual e coletiva mostra que elas “[...] são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos” (POLLAK, 1992, p. 5).

2. PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS DA PRESENÇA NEGRA NESTE CENÁRIO

Ao iniciar as atividades de campo deparei-me com um debate acirrado de que a universidade é excludente, elitista e que o modelo eurocêntrico utilizado não contempla a realidade dos estudantes negros que agora estão ingressando na UFES. Isto chamou-me a atenção para entender e analisar o percurso histórico do surgimento da universidade no Brasil e a partir disso, trazer o percurso intelectual de personagens negros na academia, tais como Virgínia Leone Bicudo, Abdias Nascimento, Milton Santos, Lélia de Almeida Gonzalez, Beatriz Nascimento e Cleber da Silva Maciel, que foram referências para os sujeitos desta pesquisa.

2.1 - PERCURSO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Tendo em vista que o acesso à universidade é considerado como possibilidade de ascensão social para estudantes negros e por essa instituição de ensino superior ser caracterizada como elitista e eurocêntrica, percebo como fundamental analisar, ainda que sucintamente, o processo de constituição do ensino superior brasileiro, que de acordo com Neves (2002) é

[...] aberta a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e aprovados em respectivo processo seletivo. [...] abarca, hoje, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (NEVES, 2002, p. 45).

Os estudantes filhos da elite colonial portuguesa, os considerados portugueses nascidos no Brasil, deslocavam-se até à metrópole para graduar-se, pois na colônia os mais importantes núcleos educacionais eram os colégios dos jesuítas (OLIVEN, 2002; SOUZA, 1996). Esses se dedicavam à cristianização dos indígenas, formação do clero e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais para que estivessem preparados para frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal. Essa universidade oferecia os cursos de “[...] Teologia, Direito Canônico, Direito civil, Medicina e Filosofia [...]” (OLIVEN, 2002, p. 31) e uma das missões era a unificação

cultural do Império português que por sua vez, estava confinada a Ordem Jesuítica (OLIVEN, 2002; SOUZA, 1996).

Santos (2014) explica que aqueles que não tinham vocação religiosa procuravam os colégios, pois entendiam que esta era a única via de preparo intelectual. No entanto, diante do fato dessa procura, em determinadas épocas, ser maior que a capacidade ofertada dos colégios, acarretou problemas de ordem racial, social e jurídica no que diz respeito ao acesso nas escolas de ensino superior.

Em 1681, na Bahia, os mulatos e moços pardos foram proibidos de frequentar as escolas superiores da Companhia, ao Sacerdócio, tanto no clero secular, como no regular, e em todas as Ordens existentes no Brasil, como a dos Beneditinos, Carmelitas, Franciscanos e Jesuítas, fato esse que ficou conhecido com a *Questão dos Moços Pardos* (RIBEIRO, 1984 apud SANTOS, 2014). Isso ocorrendo no tempo do Padre Antônio Vieira, que repercutiu logo nas escolas públicas da Companhia, tanto as preparatórias como as superiores de Filosofia e Teologia. Os excluídos das escolas públicas fizeram uma petição ao rei de Portugal e ao Procurador Geral e ambos responderam estranhando tal proibição, já que os “moços pardos” eram admitidos anteriormente nos colégios públicos. Diante dessa situação, inicia-se uma grande disputa entre o Estado e a Companhia (SANTOS, 2014).

Só em 1689, após muitos impasses, os “pardos” continuariam a ser admitidos nos colégios metropolitanos, a Coroa tomou o partido deles e os jesuítas cederam, alegando que os haviam excluídos mais pelo número dos que entravam do que pelo mau exemplo que os pardos davam aos brancos (SANTOS, 2014), já que essa era umas das principais questões alegada por eles.

Com a chegada de Dom João VI, príncipe regente, ao Brasil, em 1808, os comerciantes locais solicitaram a criação de uma universidade no país e também propuseram ajuda financeira para que isto acontecesse. No entanto, ao invés da universidade, foi fundado na cidade de Salvador, na Bahia os cursos de cirurgia, anatomia e obstetrícia. Com a transferência da corte para o Rio de Janeiro, foi criado “[...] uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes,

bem como o museu Nacional e o Jardim Botânico” (OLIVEN, 2002, p. 32). SOUZA (1996), afirma que:

O perfil ideológico do ensino superior estruturado durante o Império estava bem definido: qualificação da elite para o exercício do poder, aristocratização do saber, profissionalização técnico-operativa e transplante de modelos europeus (SOUZA, 1996, p. 48).

Durante o período de Regência, em 1827, criaram-se dois cursos de Direito, um localizado em Olinda e o outro em São Paulo. Mais tarde, em 1832, surge a Escola de Minas, na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais. No entanto, seu funcionamento só se deu 34 anos depois. Conforme Oliven (2002)

As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam os modelos das escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa (OLIVEN, 2002, p. 32).

A Universidade do Rio de Janeiro foi criada a partir do Decreto nº 14.343 de 1920. Sendo esta, a primeira universidade brasileira formada administrativamente, por “[...] faculdades profissionais pré-existent [..] voltada mais ao ensino do que à pesquisa, além de ser elitista, conservava a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades” (OLIVEN, 2002, p. 33).

Esse autor ainda mostra que no início do século XX, a escola Politécnica do Rio de Janeiro tomou mais corpo, pois em 1916 foi fundada a Academia Brasileira de Ciências. Assim, nesses círculos acadêmicos, discutiam-se questões sobre a pesquisa e o ensino superior no Brasil. Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE). Baseado em entrevistas com professores de ensino superior de diversos estados, publicou-se o livro *O problema universitário Brasileiro*. O principal objetivo da associação era a criação do Ministério da Educação. Este foi criado pelo governo Getúlio Vargas (1930-1945) estando acoplada a saúde. Outro instrumento significativo criado nesse período foi o IBGE.

As políticas educacionais, na década de 1930, estavam direcionadas a se ajustarem às exigências capitalistas. Assim, inicia-se a organização de um sistema educacional com a proposta de responder às demandas produtivas e ao sistema político. A

criação de novos empregos tanto no setor público quanto no privado, fez com que aumentasse a demanda por matrículas nas universidades (BRITO, 1999; OLIVEN, 2002). Brito (1999) destaca que ainda nessa época existia uma grande seletividade na oferta de serviços educacionais, pois os trabalhadores rurais, as classes operárias e os filhos de classe média não eram priorizados.

Oliven (2002) mostra que em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, prevalecendo até 1961. De acordo com a autora,

A universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é particular; deveria também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, sua autonomia jurídica. (OLIVEN, 2002, p. 34).

No entanto, as políticas deste novo Ministério não agradaram os educadores da ABE, pois eles estavam “[...] preocupados com a criação de uma universidade voltada às atividades de pesquisa” (OLIVEN, 2002, p. 34). Conforme observa Brito (1999) as ações governamentais, caminhavam em outra direção, no sentido de conter as reformas propostas pelos educadores e intelectuais.

Destaca-se que por um lado o projeto de reforma educacional possibilitou a população negra o direito de acesso ao ensino público, mas por outro, o ensino que era direcionado a este grupo da população estava estruturado por políticas e ações de eugeniação e prejuízo psíquico e identitário. O projeto que estava sendo iniciado com o objetivo de democratizar o ensino público tornava-se aos poucos excludente, tendo em vista que os alunos negros eram encaminhados às classes vocacionais, aquelas que ensinavam trabalhos manuais. Além disso, foi criado pelo primeiro psicólogo educacional, Lourenço Filho, o Teste ABC, para determinar a maturidade educacional das crianças. Conforme o conhecimento dos alunos, esses eram separados em classes diferenciadas de ensino. Portanto, alunos em sua maioria pobres e negro eram classificados como “imaturos” intelectualmente (FONSECA, 1994 apud SILVA, 2008).

Em 1935, no Distrito Federal, Anísio Teixeira, diretor de instrução, através de Decreto Municipal criou “[...] a Universidade do Distrito Federal, voltada, especialmente, à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados” (OLIVEN, 2002, p. 34). Ele também inovou finalizando com o sistema de cátedra e constituindo a universidade de departamentos e institutos. A UDF era um atrativo para aqueles que desejam curso superior diferente de Medicina, Engenharia e Direito. O curso de Ciências Sociais, por exemplo, foi uma das opções. Por conta do seu posicionamento liberal, Anísio não contou com apoio para seguir em frente com seu projeto e ainda foi acusado de “comunista”, sobretudo por conservadores ligados à Igreja Católica. A universidade do Distrito Federal não agradou o Ministério da Educação e foi extinta com menos de 4 anos após a fundação. Os cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil (a antiga universidade do Rio de Janeiro criada em 1920). Esta servia de modelo único de ensino superior em todo o país, sendo formada por faculdades profissionais pré-existentes (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2015; OLIVEN, 2002).

A Universidade do Distrito Federal também não agradava aos setores conservadores ligados à Igreja Católica, pois temiam a perda dos valores católicos, humanistas e personalistas, considerados como essenciais na cultura brasileira. Essas lideranças passaram a desenvolver trabalhos pedagógicos que tinham por objetivo a recristianização das elites. Oliven (2002) mostra que:

Desde 1934, no primeiro Congresso Católico de Educação, realizado no Rio de Janeiro, a Igreja manifestava o seu interesse na criação de uma universidade, subordinadas à hierarquia eclesiástica e independente do Estado, tanto assim que já havia criado cursos nas áreas de humanas e sociais com o objetivo de ressocializar as elites brasileiras com base nos princípios ético-religiosos da moral católica (OLIVEN, 2002, p. 35).

A partir do Decreto nº 8.681 de 15/03/1946 surgiu a primeira universidade católica do Brasil, que foi outorgada no ano seguinte como Pontifícia. No seu currículo havia o curso de Cultura Religiosa e tornou-se referência para outras universidades católicas no Brasil.

Diferente do Distrito Federal, que tentou com a UDF a construção de um projeto político de democratização do ensino, o estado de São Paulo construiu um projeto

que inseria a criação de uma universidade de alto padrão acadêmico-científico. Este movimento foi liderado por Fernando de Azevedo, um dos protagonistas, junto com Anísio Teixeira do *Manifesto dos pioneiros*, sendo, portanto, “o principal defensor da política educacional liberal no país” (SOUZA, 1996, p. 53), e contou com o apoio do jornal o Estado de São Paulo e do governo Estadual. Segundo Oliven (2002, p. 36) “a universidade de São Paulo, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior”.

Para a criação da Universidade de São Paulo (USP) foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil e contou com professores e pesquisadores estrangeiros. A Faculdade de Filosofia tinha como proposta promover a integração de diversos cursos e atividades de ensino e pesquisa. Mas, mediante a resistência das faculdades tradicionais, esse plano não se efetivou por completo. Mesmo com a alta qualificação do corpo docente, a elite brasileira continuava a optar pelos cursos profissionais de Medicina, Engenharia e Direito (OLIVEN, 2002).

Com o crescimento da rede de ensino de nível médio a partir da década de 1940 e a maior aceitação das mulheres no mercado de trabalho, novos cursos da Faculdade de Filosofia passaram a ser frequentados por moças que tinham a intenção de ingressar no Magistério. Essas faculdades se expandiram pelo país, mas a maioria delas não passava de aglomerados de escolas, na qual cada curso preparava para uma disciplina em específico. Por conta da escassez de recursos materiais e financeiros esses cursos ficavam limitados apenas à atividade de ensino, não se dedicando a pesquisa (OLIVEN, 2002).

Conforme a autora, no período de 1945 a 1964 ocorreu um processo de integração do ensino superior. Houve a vinculação administrativa de faculdades preexistentes e a federalização de grande parte delas. “No final desse período, as matrículas, no ensino superior, estavam concentradas, principalmente, em universidades, atingindo o percentual de 65%” (OLIVEN, 2002, p. 37). Paralelo a este processo de integração, ocorreu um expressivo aumento nas matrículas e com isto acentuou a mobilização dos universitários, que teve como importante elemento para sua

organização, a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938. Também houve expansão do Ensino Médio e da “lei da equivalência” de 1953, igualando os cursos médios técnicos aos acadêmicos, possibilitando aos alunos também ter o direito a prestar qualquer curso universitário (OLIVEN, 2002).

Miglievich-Ribeiro (2017) assevera que o final da década de 1950 foi marcado pelo intenso debate sobre o papel da educação na definição dos rumos nacionais. Com a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília, Anísio Teixeira ficou responsável pelo planejamento da educação no novo Distrito Federal e as ideias de Darcy Ribeiro por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade começaram a ecoar. Em 21 de abril de 1962 a Universidade de Brasília (UnB) foi inaugurada, sob liderança de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, entre outros. A UnB representou no contexto brasileiro uma revolução na vida acadêmica, pois no seu planejamento cada instituto central agrupava todas as atividades de ensino, pesquisa e outras em sua área de saber, o currículo foi adaptado ao sistema de créditos. Portanto, a aprovação do estudante em uma determinada disciplina era reconhecida em toda universidade, o sistema de cátedra foi substituído pelos colegiados departamentais, entre outros cuidados que Darcy Ribeiro teve com o projeto da UnB.

Paralelo à criação da UnB foi promulgada também em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 reforçando “o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país” (OLIVEN, 2002, p. 38). Também no início dos anos 1960, a universidade brasileira, como afirma essa autora:

[...] viveu um momento de grande vitalidade, quando ação da comunidade acadêmica extravasou aos muros da universidade. Nessa ocasião, foram criados os Centros Populares de Cultura e desenvolvidas Campanhas de Alfabetização de Adultos, às quais envolviam jovens professores e alunos universitários, procurando contrapor, ao projeto elitista herdado do passado, um novo ensino superior mais nacional e democrático (OLIVEN, 2002, p. 38).

Muitos professores e pesquisadores universitários, com experiências de pós-graduação no exterior e que participavam de fóruns acadêmicos, defendiam a modernização institucional do ensino superior, buscando implantar uma universidade com foco também na pesquisa, conforme o modelo de Humboldt, da Alemanha ou o modelo norte-americano (OLIVEN, 2002).

As tentativas de modernização do ensino superior brasileiro na direção do modelo norte-americano teve início na segunda metade dos anos 1940, mas foi a partir do golpe militar de 1964 que houve realmente uma alteração significativa. Para adequar o ensino superior à realidade brasileira e solucionar a crise que passava a universidade, houve a necessidade de uma reforma em todos os níveis de ensino. Para tanto, adotou-se o modelo norte-americano. Foi assinado então, o acordo MEC-USAID, assim denominado, por se tratar de uma série de convênios que foram assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Portanto, tudo foi feito às escondidas, causando uma série de reações da opinião pública (FRANZON, 2015).

Com a instauração do regime militar, foram criadas medidas com o intuito de reprimir os protestos e reivindicações dos professores e do movimento estudantil que vinham acontecendo ao longo do tempo. Uma destas medidas foi a criação de assessorias de informações nas universidades federais. Essa rígida vigilância se combinou com a garantia de uma maior autonomia universitária, ou seja, os novos governantes propunham a modernização e a expansão do ensino superior (CORBUCCI et al, 2009; MARTINS, 2009; OLIVEM, 2002; SOUZA, 1996).

Em 1968, um grupo de trabalho constituído pelo Poder Executivo teve a função de elaborar o projeto de lei que tinha por objetivo promover a reforma do ensino superior. Mediante as novas discussões sendo realizadas o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 5.540/1968, ficando conhecida como Reforma Universitária. Criou-se então, novos departamentos, vestibular classificatório, entre outras questões inovadoras (CORBUCCI et al, 2009; OLIVEM, 2002), além de estabelecer a

[...] indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica [...] possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científica no país (OLIVEM, 2002, p. 39).

Pelo fato do ensino superior não ter caráter obrigatório a responsabilidade pela oferta era atribuída tanto ao setor público quanto ao privado. Mesmo a Lei nº 5. 540/ 1968 sendo destinado às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) o setor

privado também adaptou algumas de suas orientações, pois grande parte desse setor dependia de subsídios governamentais. A partir de 1968, com a pressão do aumento de número de vagas nas IFES, houve um aumento do setor privado (OLIVEN, 2002).

Com o avanço no processo de modernização da sociedade e a importância dada ao desenvolvimento econômico, os militares brasileiros investiram na formação de recursos humanos de alto nível, principalmente na área técnica. Com isso, surgem nas universidades públicas, principalmente nas maiores e mais tradicionais, os cursos de Mestrado e em seguida o de Doutorado. Estimulando assim, as atividades de pesquisa (OLIVEN, 2002, p. 39).

De acordo com Corbucci et al (2009) a Constituição Federal de 1988 (CF/ 1988) não deu muita atenção ao ensino superior, pois poucos dispositivos tratam especificamente deste nível de ensino¹⁸. O principal e novo dispositivo se refere à autonomia universitária para abrir e fechar cursos. Também fica referenciado na CF/1988 que o

[...] ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias, gestão democrática do ensino público e valorização dos profissionais do ensino (NEVES, 2002, p. 61).

A natureza da instituição universitária é modificada a partir da década de 1980. As universidades passam a ser como centros para a formação de professores, ciência e inovação. Iniciou-se também o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que foi aprovada em 1996, sob o nº 9.394/ 1996. O Ministério da Educação também passa avaliar os cursos, qualidade do ensino, qualificação dos professores e a situação de diversos espaços da instituição (CORBUCCI et al, 2009; OLIVEN, 2002).

¹⁸ O ensino superior é tratado na CF/1988 na seção 1 do capítulo 3, Título VIII – Da Ordem Social, nos artigos 206 a 214. Contudo, segue uma lógica meritocrática no acesso ao ensino superior. Ascender socialmente através da educação ainda é considerado como fruto de uma luta individual e não de mudanças na própria estrutura. Situação que contribui para o aumento das desigualdades sociais e raciais.

Conforme mencionei no primeiro capítulo, quando faço as considerações sobre o conceito de raça, foi apenas no final da década de 1980 e início da década de 1990 que a questão étnico-racial foi introduzida nos levantamentos de indicadores sociais e alguns estudos que tratavam sobre as desigualdades no acesso a educação começam a surgir. Hasenbalg e Silva (1990) ao analisarem os dados de 1982 da PNAD observam a disparidade de estudantes negros que conseguem ingressar no ensino superior com relação à quantidade de alunos brancos. Corbucci et al., 2009 mostram que em 1988, o acesso dos negros à educação de 18 a 24 anos estava restrito a apenas 5% da população e até meados da década de 1990 foi lenta a expansão no número de alunos matriculados na educação superior, tanto em instituições públicas quanto nas privadas¹⁹.

Através de Medida Provisória (MP), em maio de 1999 foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) em substituição ao antigo Crédito Educativo (CREDUC). O Fies tinha por objetivo custear os encargos junto às instituições particulares, para aumentar as condições de acesso ao ensino superior. Corbucci et al. (2009) mostram que, após várias mudanças, o Fies passou a priorizar os estudantes matriculados em instituições que haviam aderido ao Programa Universidade para Todos (ProUni)²⁰.

O ProUni foi criado em 2005 como objetivo de democratizar o acesso de alunos no ensino superior, principalmente daqueles “[...] segmentos que, por vias normais, teria poucas chances de ingresso e, sobretudo, de permanência neste nível de ensino” (CORBUCCI al, 2009). De acordo com as informações contidas no site do Ministério da Educação este programa foi instituído em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 e tem como finalidade a concessão de bolsa de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de Graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. No caso, as instituições que aderem ao programa são isentas de tributos. Em suma, o ProUni leva em consideração a

¹⁹ Vale destacar que neste processo de constituição do ensino superior ensino no Brasil, ocorreu o 1º Seminário Nacional de Universitários Negros (SENUN), na Universidade Federal da Bahia, no período de 03 à 07/09/1993.

²⁰ Neste momento, pesquisadores negros já estavam se organizando de alguma maneira. E, no ano 2000 aconteceu o I Congresso de Pesquisadores Negros, na Universidade Federal de Pernambuco, que deu origem à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.

situação socioeconômica e a condição étnico-racial do aluno. No ano de 2010, durante o governo do Presidente Luiz Inácio "Lula" da Silva o Fies foi reformulado e ganhou novo formato.

Nesse mesmo ano de 2004, também foi apresentado o projeto de Reforma Universitária e em 2007 foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que ao contrário do projeto de 1968, foi debatido pela comunidade acadêmica e pela sociedade civil. Entre outros aspectos, Martins (2009, p. 27) mostra que “[...] o projeto busca recuperar o papel do Estado como ator central na condução dos sistemas de ensino superior estabelecendo um marco regulatório para o funcionamento dos estabelecimentos públicos e privados”.

Corbucci et al (2009) complementa destacando que no governo Lula buscou-se tanto a parceria com a iniciativa privada quanto ampliação e eficiência dos IFES. Cabe assinalar que uma das preocupações deste governo foi pensar novas formas de acesso e programas de nivelamento na educação superior, especialmente para os estudantes egressos de escolas públicas e negros. Sendo assim, destacam-se também outros mecanismos de acesso e permanência que dão reforço ao Reuni, tais como, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) que se trata de um apoio à permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presenciais dos IFES; o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que é um sistema informatizado do Ministério da Educação, onde as IFES públicas oferecem vagas a candidatos participantes do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e a política de cotas.

De modo semelhante ao ProUni, a política de cotas nas universidades públicas brasileiras implantado em 2012, que será melhor detalhado no capítulo 3 desta dissertação, também cumpre a função de garantir o acesso às universidades públicas, aos estudantes que cursaram o Ensino Médio, integralmente, na rede pública, oriundos de família de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Busquei trazer até aqui a história do ensino superior no Brasil com o intuito de pensar a exclusão da população negra em espaços considerados importantes. A partir desta breve contextualização, corroboramos com Carvalho (2007) quando afirma que a história nesse nível de ensino no contexto brasileiro é marcada por processos de confinamento racial. O autor esclarece que

[...] esse ambiente confinado apresenta sintomas que vão desde mecanismos sofisticados de inibição do discurso sobre o conflito racial até manifestações desinibidas dos estereótipos sobre a exclusão negra do espaço acadêmico (CARVALHO, 2007, p. 36).

Portanto, mesmo com todos os entraves e percalços para acessar a universidade no século XX, muitos negros conseguiram graduar-se e obter sucesso em sua carreira profissional, indo na contramão, especialmente, do sistema educacional ainda preso a uma concepção elitista e eurocêntrica. No próximo subcapítulo trago a biografia de alguns personagens negros que foram grandes referências de conquistas e de vida.

2.2 - PERSONAGENS NEGROS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DECORRER DO SÉCULO XX: PERCURSOS, MEMÓRIAS E SILENCIAMENTO

Através da história do ensino superior no Brasil, como procurei demonstrar no subcapítulo anterior, desde o período colonial o projeto de educação estava voltado para atender aos interesses da elite branca brasileira, restringindo assim, o acesso à educação escolar para a população negra. Problema esse, que até hoje reflete nessa modalidade de ensino. No entanto, mesmo com todas as dificuldades e esforço realizado por muitas famílias negras para que seus filhos tivessem acesso à educação, tendo em vista que isso era algo raro no começo no século XX (1º de janeiro de 1901 a 31 de dezembro de 2000), muitos negros através de diferentes mecanismos, conquistaram o título universitário e obtiveram sucesso na carreira escolhida.

Pouca importância é dada ao protagonismo de intelectuais negros. O silêncio ainda existente sobre a participação do homem negro ou da mulher negra na história do

Brasil retrata uma das situações mais perversas presentes na sociedade brasileira relacionada ao racismo e ao preconceito. Aprendemos na escola que as grandes invenções, as principais lideranças do país foram protagonizadas por pessoas brancas. Poucos são os negros conhecidos na história. O que aconteceu para que essas pessoas durante muito tempo ninguém os visse? Por exemplo, na Frente Negra Brasileira (FNB), que foi uma das primeiras movimento negro criado em 1931, com dimensão nacional, existiam médicos, engenheiros, etc. Entretanto, quem são eles?

Há uma ausência de registros sobre vários homens e mulheres negros(as), muitos não chegaram nem ser conhecidos(as), são “silenciados/ ocultados” pelas memórias brancas. Em relação à inviabilização de personagens negros na educação e suas memórias no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Forde (2016) afirma:

A problemática da escassez de fontes e da invisibilização da população negra nos documentos preservados no Arquivo Público se insere no contexto mais amplo da questão racial no comportamento da própria sociedade marcada pelo mito da democracia racial, na crença de ao haver problema racial no Brasil; e até mesmo pelo fato de a produção de documentos pelos grupos de combate ao racismo, na maior parte do século XX, ter ocorrido às margens de forma clandestina, na sociedade vigente (FORDE, 2016, p. 18).

Indo um pouco mais longe na história da população negra na educação, Santos (2014) citando diferentes autores, discute sobre os estereótipos que são alocados aos afro-brasileiros diariamente de maneira mecânica. Destaca também o incômodo de muitos autores com relação aos encaminhamentos insuficientes que são consolidados na cartografia educacional, pois, poucos são os registros sobre a história dos afro-brasileiros nas suas mais variadas funções sociais e principalmente na sua trajetória educacional. A história educacional tradicional é mostrada como se eles não tivessem tido experiências educativas, escolares ou informais.

A partir deste momento, passo a tratar dos percursos de intelectuais negros como *personagens*, tomando como base o texto de Mauss (2003) - *Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a do “eu”* -, publicado em 1938. No referido texto, através da noção de pessoa em diferentes sociedades, ele situa o lugar da pessoa, o papel desempenhado por elas como personagens, em diferentes períodos

da história de cada sociedade. Assim, esse autor, chega a “noção de personagem, de papel cumprido pelo indivíduo em dramas sagrados [...]” (MAUSS, 2003, p. 381 - 382).

Para debater a noção de *pessoa/personagem*, recorro também a Pollak (1992), pois para esse autor, pessoas/personagens estão envolvidas nos acontecimentos que são rememorados. Portanto, acontecimentos, pessoas/personagens, lugares, datas, paisagens, monumentos, tradições culinárias e músicas, entre os elementos que estruturam a memória de segmentos sociais. O mesmo autor escreve ainda que a memória é seletiva e ela é um elemento político que está em disputa, existindo assim a memória das minorias, que segundo ele, são memórias subterrâneas, que estão em embates com a memória oficial, isto é, com aquela memória legitimada pelo Estado.

Partindo dessas referências teóricas, trago um resumo do percurso intelectual de alguns personagens negros na academia, tais como Virgínia Leone Bicudo, Abdias Nascimento, Milton Santos, Lélia de Almeida Gonzalez, Beatriz Nascimento e Cleber da Silva Maciel. Esses estudiosos fazem parte da memória dos sujeitos desta pesquisa, por isso a relevância de escrever sobre eles. Durante muitos anos foram inviabilizados na memória e história da educação universitária no Brasil e para trazer a biografia destes personagens, apoiei-me em poucos e diferentes textos e autores que tratam sobre o percurso de vida dos mesmos. Como apresentado abaixo:

- **Virgínia Leone Bicudo**

Virgínia Leone Bicudo, nascida em 1910 em São Paulo, filha de Giovanna Leone, imigrante italiana e de Theofilo Júlio Bicudo, um jovem negro, filho de Virgínia Júlio, que foi escravizada, morou e trabalhou na Fazenda Matto dentro do Jaguari, pertencente ao Coronel Bento Bicudo, um dos maiores plantadores de café da região. Por não terem filhos, ele e sua esposa, apadrinharam diversas crianças órfãs negras e filhas de imigrantes que viviam em suas terras. Theofilo Júlio passou a assinar Theofilo Júlio Bicudo, conforme pedido do seu padrinho (GOMES, 2013). Conforme escreve GOMES (2013, p. 48) “Virgínia Leone Bicudo recebeu o prenome da avó e os sobrenomes da mãe e do padrinho do pai”.

Virgínia Bicudo gostava de estudar e era bastante aplicada, seguindo as recomendações do pai. Ela teve acesso a uma escola de classe social distinta que a sua. Formou-se no curso de Magistério, mas nunca atuou como professora no que chamamos hoje de Ensino Fundamental, mas, apenas depois do mestrado, na ELSP, como se verifica abaixo. Em 1932, finalizou o curso de Educação Sanitária e começou a atuar como Educadora Sanitária na Seção de Higiene Mental, depois como visitadora psiquiátrica e em seguida, supervisora das visitadoras na Clínica de Orientação Infantil de São Paulo. Como educadora sanitária, teve mais independência financeira e tornou-se funcionária pública, aposentando-se em 1962, como “psicologista” (GOMES, 2013).

Formou-se em 1938 em Ciências Políticas e Sociais pela Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP). Nesta Universidade acompanhou o curso de Lévi-Strauss, com o objetivo de entender o fenômeno do preconceito racial. Anos depois, desistiu da profissão de socióloga se tornando percursora no Brasil em psicanálise, pois acreditava que a sociologia não seria capaz de compreender e resolver as suas angústias, oriundas das experiências de preconceito racial (DAMACENO, 2016; GOMES, 2013).

Gomes (2013) demonstra que a psicanálise orientou toda a carreira de Virgínia, mas ela decidiu cursar o mestrado em Sociologia. Sendo assim, entre 1941 e 1944, D. Virgínia, como ficou conhecida, entrevistou mais de 30 pessoas. Sua intenção como visitadora foi de estudar o ambiente afetivo dos estudantes, para tanto, a pesquisa dela foi realizada em diversas escolas. Foi a “[...] primeira vez que alguém adota a escola e a família como laboratório de pesquisas sobre relações raciais na sociologia brasileira” (GOMES, 2013, p. 100). Em 1945, defendeu sua tese, sendo essa a primeira sobre relações raciais da primeira turma de pós-graduação em Sociologia do país. Seu orientador foi o Donald Pierson (DAMACENO, 2016). Segundo a autora,

O título de seu trabalho, Estudos de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo, exprimia uma sensibilidade tanto para sua própria condição como ‘mulher de cor’ quanto para a importância da ‘cidade em mudança’ na análise das relações raciais no Brasil (DAMACENO, 2016).

Em sua tese Virgínia Bicudo “[...] discute a importância da formação de associações negras, como a Frente Negra Brasileira, na mobilização contra os obstáculos para a ascensão social dos negros” (GOMES, 2013, p. 16). Ela não aceitou que a norma geral do pensamento brasileiro era de que se vivia uma harmonia racial, provando a existência do preconceito de cor social do negro no Brasil e negando a possibilidade de embranquecimento social do negro em ascensão. A ascensão era para Virgínia o que estimulava a consciência de cor entre os negros, tendo em vista que, livres das restrições econômicas, eles sentiam na pele o preconceito de cor ao não serem incorporados na classe média branca. Por isso, existiam as associações negras e tinha uma consciência política. A sua tese de apenas 65 páginas foi publicada em 1947 em uma das principais publicações da época, a revista *Sociologia* (DAMACENO, 2016).

Após defesa da sua dissertação ela começou a lecionar na ELSP, sendo uma das primeiras professoras universitárias negras do Brasil. Por conta desta condição, foi convidada a participar do projeto Unesco em São Paulo, sob a coordenação de Roger Bastide e Florestan Fernandes. Foi quando escreveu seu segundo trabalho sobre relações raciais, *Atitudes de Alunos de Grupos Escolares em Relação com a Cor dos seus colegas* (1955). Esse trabalho foi publicado nos dois primeiros momentos do projeto UNESCO (1953/ 1955) na Revista *Anhembi*, prestadora de serviço. No entanto, em outra publicação de 1959, que foi a versão final do projeto, o trabalho dela foi excluído. Com isso, o estudo de Virgínia Bicudo não ficou conhecido. Nas palavras de Gomes (2013, p. 147) “[...] o texto sumiu no tempo”. Esse trabalho foi o único a concluir a existência do preconceito racial no Brasil. Após a conclusão desses dois trabalhos, ela nunca mais escreveu sobre o tema. (DAMACENO, 2016; GOMES, 2013).

- **Abdias Nascimento**

Com base no estudo de Macedo (2016), Abdias Nascimento nasceu em 14 de março de 1914 no interior do estado de São Paulo, na cidade de Franca. Ele foi o sétimo filho dos doze do sapateiro José Ferreira do Nascimento e da doceira, cozinheira e costureira, Georgina Ferreira do Nascimento. Apesar de pobres, sua família tinha uma estabilidade e contava com uma rede de contatos na cidade, que

mesmo de forma subalterna, possibilitou que Abdias Nascimento tivesse acesso à educação e torna-se contador.

Em 1921, aos 7 anos de idade, Abdias ingressou no Ensino Fundamental na primeira escola pública da cidade e em 1928 através do contato da sua mãe com o prefeito da cidade, ele conseguiu uma bolsa de estudos no curso de contabilidade do colégio Ateneu Francano, dando início aos seus estudos secundários. Aos 16 anos, alistou-se voluntariamente no Exército e transferiu-se para São Paulo, capital do Estado. O ingresso no Exército permitiu que Abdias Nascimento entrasse em combate na Revolução Constitucionalista de 1932 e tomasse conhecimento da existência do pelotão do lado oposto que era composta por negros, a Legião Negra, conhecida por pérolas negras. Sua experiência também foi marcada pela descoberta e integração com ambientes de classe média e movimentos políticos do período. No Exército, ele conseguiu ascender à posição de cabo e instrutor de tiro de guerra, que era um posto de prestígio. Além de seguir a carreira de militar ele ingressou na faculdade de economia (MACEDO, 2016).

Em 1933 ele filia-se à Ação Integralista Brasileira (AIB), um movimento nacionalista e de faceta direitista ficando até 1937. Também participou da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1933, a mais importante organização negra brasileira do período. No entanto, em 1936, após exoneração do exército, muda-se para o Rio de Janeiro, transferido o curso de economia para a Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro concluindo em 1938 (MACEDO, 2016).

Ele estabeleceu uma rede de contato que se tornou vital em sua trajetória política. Trabalha em vários jornais como revisor até fixar-se como repórter no jornal *O Povo*. Entre os anos de 1937 e 1944, tem um envolvimento político crescente “que passa de coadjuvante a figura central na organização de eventos políticos e culturais” (MACEDO, 2016, p. 280). Em 1937 Abdias interrompe o curso de Economia para ingressar na Escola de Cadetes da Reserva; porém, nesse mesmo ano é preso junto com outros integralistas, sendo liberado após cinco meses. Ele segue para Campinas em São Paulo, onde organiza o Congresso Afro-Campineiro no Instituto de Ciências e Letras de Campinas, sendo o primeiro evento no qual tem um papel político importante (MACEDO, 2016).

Em 1941, ao retornar para o Rio de Janeiro, passa a fazer parte de um grupo de poetas que se autointitulava *Santa Hermandad Orquídea*. O grupo realiza uma viagem para vários países da América do Sul. No Peru, Abdias Nascimento assiste a encenação de uma peça chamada *O Imperador Jones*, na qual o personagem principal era negro, mas interpretado por um ator branco com o rosto pintado de preto. A partir desse ocorrido surgiu a intenção de montar um teatro negro. Ao retornar ao Brasil, em 1943, é preso novamente por conta de uma confusão ocorrido em um bar no ano de 1936. Isso gerou sua exoneração do exército e ele foi encaminhado para São Paulo. No presídio, realiza sua primeira experiência teatral. Ao ser liberado, retoma para o Rio de Janeiro e junto com um grupo de amigos funda o Teatro Experimental do Negro (MACEDO, 2016).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado tendo em vista uma concepção ampla de companhia teatral. O intuito era uma espécie de politização da cena teatral por meio do questionamento da ausência de atrizes e atores negros nas peças encenadas a cenografia brasileira (MACEDO, 2016, p. 282).

Conforme escreve Macedo (2016) a proposta de um teatro negro era vista por determinados setores da intelectualidade carioca como ameaça ao ideário vigente da época sobre a mistura de raças e a não existência de racismo no Brasil. A primeira peça montada pelo teatro negro foi *O imperador Jones*, em 8 de maio de 1945, sendo formada pela maioria de atrizes e atores negros, que tiveram aulas de iniciação artística e cultural no teatro negro.

O grupo do TEN foi a primeira experiência negra dentro do teatro erudito no Brasil. Durante sua existência, entre 1944 e 1968, foi mais do que um grupo teatral composto por negros, pois além das peças com foco na temática racial, houve concursos de beleza e artes plásticas, conferências, congressos, seminários, curso de alfabetização e iniciação artístico-cultural, editou o jornal *Quilombo*, livros, etc. (MACEDO, 2016). Em 1949, o grupo de dirigentes do TEN incentivou e patrocinou a Conferência Nacional do Negro com objetivo de organizar um dos grandes eventos do TEN, o *I Congresso do Negro Brasileiro* realizado em 1950.

Em 1946 Abdias Nascimento atua como jornalista no jornal *Diário Trabalhista*, possuindo a coluna *Problemas e Aspirações do Negro Brasileiro*. Utilizou desse

espaço para realizar uma enquete sobre a existência ou não do preconceito racial entre a população brasileira. O trabalho dele no periódico evidenciava sua aproximação com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). No entanto, seis anos mais tarde ele ingressa na vida política concorrendo ao cargo de vereador do Rio de Janeiro e do Distrito Federal, pelo Partido Social Trabalhista (PST), com o slogan: *Não vote em branco, vote no preto*, mas não consegue se eleger. Tentando novamente em 1962 pelo PTB, e mais uma vez não consegue (MACEDO, 2016).

Em 1957 Abdias Nascimento frequentou aulas de um curso organizado por Guerreiro Ramos no Instituto de Estudos Brasileiros (ISEB). Apresentou a monografia *Valor Sociológico do Teatro Experimental do Negro*, obtendo o diploma em Sociologia. Ele recebeu em 1968 o convite de uma instituição norte-americana para visitar os Estados Unidos por um mês. No entanto, acabou decidindo ficar mais tempo. Os 13 anos que permaneceu nos Estados Unidos, que ele chamou de “autoexílio”, militou, dedicou-se a pintura, lecionou em universidades e participou de vários debates, além de desenvolver o conceito de Quilombismo, no final de 1970, que

[...] tem uma vinculação explícita com o pensamento afrocêntrico que ganhou força no ativismo afro-americano do período pós direitos civis dos anos 1970 e em parte da academia estadunidense, que nesse período começa a formar os primeiros departamentos de estudos afro-americanos (MACEDO, 2016, p. 277)

Na segunda metade da década de 1970, com o ressurgimento no Brasil de várias instituições e movimentos sociais através de um ato em São Paulo com o objetivo comum de redemocratização do país, surge o “[...] movimento negro contemporâneo, corporificado no Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), posteriormente, Movimento Negro Unificado (MNU)” (MACEDO, 2016, p. 294) que Abdias Nascimento teve um papel importante na organização.

Em 1982 Abdias Nascimento disputa as eleições concorrendo ao cargo de deputado federal pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Ele é eleito como suplente, assumindo em seguida o cargo. Por conseguinte, em 1990, também pelo PDT concorre à vaga de senador pelo Rio de Janeiro, sendo eleito suplente e assumindo após o falecimento do senador Darcy Ribeiro. No ano 2000, afasta-se da vida

pública retomando suas atividades como escritor e pintor, recebendo várias homenagens. No Rio de Janeiro, em 24 de maio de 2011, aos 97 anos Abdias Nascimento faleceu (MACEDO, 2016).

- **Milton Santos**

De acordo com Cirqueira (2016), Milton Santos, filho de Irinei Francisco dos Santos e Adalgilsa Umbelina dos Santos, nasceu no dia 03 de maio de 1926 em Brotas de Macaúbas, Chapada Diamantina. Seus pais partiram para o interior da Bahia para exercer o ofício de magistério. Viveram também nas cidades de Itapira (Ubaitaba) e Alcobaça antes de retornarem para Salvador. Foi nessas cidades que Milton Santos cresceu.

O autor também sinaliza que para Milton Santos, os avós maternos eram exemplos a serem seguidos, pois na história deles havia professores, advogados, políticos, etc, então, “[...] o preparavam para que se afastasse do mundo dos subalternos e atingisse com êxito posições de prestígio na sociedade brasileira” (CIRQUEIRA, 2016, p. 410). Do lado paterno, o avô era meeiro de um grande proprietário de terra e a avó, vendedora de verduras.

Milton Santos foi educado em casa pelos próprios pais até os 10 anos. Depois foi para Salvador cursar o ensino básico como interno no Instituto Baiano de Ensino. Foi um aluno exemplar, destacava-se frente aos demais e envolveu-se na política estudantil. Fundou junto com outros colegas o Partido Estudantil Popular (PEP) e a Associação Brasileira de Estudantes Secundaristas (ABES), que influenciou mais tarde, quando ingressou na universidade, na sua participação nos quadros da União Nacional de Estudantes (UNE). Apesar de ser um ótimo aluno em matemática, ele fez bacharel em ciências e letras e em seguida ingressou em 1944 na faculdade de Direito (Universidade da Federal da Bahia). Ele optou por Direito por influência de um tio advogado, Senhor Agenor Santana e por conta das “lendas” de que na Escola Politécnica não aceitavam negros (CIRQUEIRA, 2016).

Ao concluir o curso de Direito, em 1948, Milton Santo mudou-se para Ilhéus, passando a trabalhar como professor de geografia. Ele é aprovado para a cátedra

de Geografia Humana do Ginásio Municipal de Ilhéus, apresentando a tese: *O povoamento da Bahia (1948)* e em seguida, publica um livro. Além de atuar como professor exerceu a função de jornalista. Em 1952 aproximadamente, retorna para Salvador e atua como professor na Universidade Católica de Salvador assumindo a função de editorialista do jornal *A tarde*. Em 1955, publica seu segundo livro, *A zona do cacau (1957)*, a partir de informações e dados sobre a região cacaueira no período que viveu em Ilhéus (CIRQUEIRA, 2016).

Ao participar do Congresso Internacional de Geografia sediado no Rio de Janeiro (1956) foi convidado pelo professor Jean Trincard para cursar doutorado na Universidade de Strasbourg, na França. Milton Santos realizou diversos trabalhos de campo e com base nas observações realizadas nos diferentes locais que passou (Portugal, França e em colônias francesas na África), elaborou vários artigos para o jornal *A Tarde*, com o intuito de discutir a geografia, a geopolítica e economia desses países (CIRQUEIRA, 2016).

Após finalizar seu doutorado Milton Santos retorna para Salvador e em 1959 funda o Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais da Universidade da Bahia (LAGERUB) e também torna-se diretor da Imprensa Oficial do Estado da Bahia. Em 1963, é eleito presidente da Associação de Geógrafos Brasileiros (ABG). Como estava envolvido com a política na época, em 1961 foi nomeado por Jânio Quadros como subchefe do seu Gabinete Civil e representante oficial na Bahia. No governo João Goulart viaja para África como representante brasileiro. É nomeado pelo governador da Bahia, em 1963 como presidente da Comissão de Planejamento Econômico (CPE) (CIRQUEIRA, 2016).

Por consequência do golpe militar de 1964, Milton Santos passou um período preso no Quartel do Exército em Salvador, foi exilado em Toulouse, na França, onde permaneceu atuando como professor da Universidade desta mesma cidade e pesquisador por 13 anos. Trabalhou na França, nos Estados Unidos, na Venezuela, no Peru e na Tanzânia. “[...] Milton Santos se torna um renomado pesquisador por conta de seus trabalhos e publicações sobre o fenômeno urbano nos países do ‘Terceiro Mundo’” (CIRQUEIRA, 2016, p. 409). Ao retornar para o Brasil em 1977, trabalha na Secretaria de planejamento de São Paulo, passa pela Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e UFRJ e em 1984 ingressa como professor na USP. No final da década de 1980 e na década de 1990 recebe o título de doutor *honoris causa*, de várias universidades da Europa e da América Latina. Recebeu também em 1994, o prêmio *Voltrin Lud* em 1996²¹ e foi homenageado com o Seminário *O mundo do Cidadão* (CIRQUEIRA, 2016). De acordo com este autor,

Apesar de se apropriar da cultura e acessar lugares das elites, ele sofreu restrições e violências em uma sociedade que ainda o enxergava como inferior. Esse fato influenciou sua trajetória, tendo em vista que o racismo, em algumas circunstâncias, definiu escolhas discernimentos e direcionamentos relacionados aos seus deslocamentos físicos e subjetivos (CIRQUEIRA, 2016, p. 414).

Mesmo não sendo um tema da sua especialidade, Milton Santos tratou de forma breve algumas questões sobre a cidadania das pessoas negras e o racismo na sociedade brasileira, sobretudo sobre suas experiências pessoais e convivência enquanto negro. Após uma vida dedicada à pesquisa e ao ensino, Milton Santos faleceu em 24 de junho de 2001.

- **Lélia de Almeida Gonzalez**

Lélia de Almeida Gonzalez nasceu em 1935 em Belo Horizonte, Minas Gerais e morreu em 11 de julho de 1994. Seu pai era um ferroviário negro e sua mãe de origem indígena e empregada doméstica. Lélia foi a penúltima dos 18 irmãos. Em 1942, migrou para o Rio de Janeiro, então capital do país, com sua família em busca de melhores condições de vida, após a morte do pai. Jaime de Almeida, irmão mais velho havia sido contratado por um time de futebol carioca. O primeiro emprego de Lélia na adolescência foi como babá. Foi a única dos seus irmãos a conseguir um alto grau de escolaridade, graduou-se em História e depois em Filosofia. Iniciou como professora secundária e após seguiu carreira docente, ocupando cadeiras em importantes universidades, tais como a Pontifícia Universidade Católica e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (RIOS E RATTIS, 2016; VIANA e GOMES, 2010).

²¹ Este prêmio é concedido, desde 1991, a geógrafos que se destacam no campo. Foi o momento que Milton Santos alcançou reconhecimento internacional.

Conforme escrevem Rios e Ratts (2016) Lélia Gonzales, em sua trajetória, realizou um casamento inter-racial, estudou em boas escolas, onde aprendeu os gostos da classe médias e seu estilo de vida (gosto musical, corte e alisamento de cabelo e o uso de peruca), experimentando assim, a ascensão social via formas expressas de embranquecimento. O seu engajamento na luta contra o racismo começou no início dos anos 1970, num período de fortes repressões militares. “O racismo foi, pois, uma experiência que a enegreceu, ou como ela gostava de dizer acerca das relações raciais em seu país natal: não se nasce negro, torna-se” (RIOS E RATTTS, 2016, p. 388).

Em 1976, Lélia cria o primeiro Curso de Cultura Negra no Brasil, na Escola de Artes Visuais, no Parque Lage no Rio de Janeiro, com enfoque nas instituições, nos valores culturais negros, assim como sua presença na cultura brasileira. Debatendo a questão racial com o objetivo de incentivar o engajamento de ativistas, Lélia percorreu o Brasil dando cursos e seminários. Além de participar de diversos seminários e congressos fora do Brasil, acadêmicos ou não. Em 1980, publicou um texto intitulado *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* que foi apresentado no Encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), no qual criticava os textos das ciências sociais que falavam da mulher negra numa perspectiva mais socioeconômica. Posicionou o seu lugar de mulher negra e militante mediante sua experiência no Movimento Negro Unificado (MNU) e membro do Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo. Lélia Gonzalez foi pioneira em articular racismo e sexismo, apropriando-se de consciência e de memória (VIANA e GOMES, 2010).

Como ativista do movimento feminista faz crítica ao discurso desse movimento sobre a mulher negra, já que viam a atuação delas como sendo agressiva e polêmica. “Essa articulação realizada pelas mulheres negras criou condições políticas para que as questões relativas à raça e gênero surgissem com força nos movimentos sociais no Brasil, no final dos anos 70” (VIANA E GOMES, 2010, p. 82). Rios e Ratts (2016) complementam, afirmando que “essa talvez seja uma das principais motivações para o crescimento dos interesses acadêmicos e políticos na produção intelectual de Lélia Gonzalez” (RIOS E RATTTS, 2016, p. 389). A articulação entre raça, classe e gênero estava no centro do pensamento dela. O desafio dela, de

acordo com esse autor, foi de articular raça e classe com sexo e classe. “É nessa correlação analítica que Lélia Gonzalez consegue antecipar no Brasil a recepção do que viria a ser chamado, uma década depois, de abordagem interseccional” (RIOS E RATTS, 2016, p. 397).

Por tanto, suas principais contribuições intelectuais além da crítica radical ao pensamento social brasileiro e à cultura nacional, tendo deslocado os ensaios políticos para uma abordagem cultural, também buscava “[...] a construção original de uma categoria transnacional, capaz de abarcar a diáspora negra nas Américas, qual seja: Amefricanidades” (RIOS E RATTS, 2016, p. 389). Para Lélia Gonzales esse conceito recoloca as identidades negras indígenas de todo o continente americano.

- **Beatriz Nascimento**

Uma mulher negra que se torna pesquisadora e elabora um pensamento próprio nos parâmetros acadêmicos, inspirada da vida extra-muro da universidade como fazia Beatriz Nascimento, rompe com esse processo de invisibilidade no espaço acadêmico (RATTS, 2006).

Mulher negra, historiadora, professora, pesquisadora, ativista e autora. Maria Beatriz Nascimento nasceu em 12 de julho de 1942, filha da dona de casa Rubina Pereira Nascimento e do pedreiro, Francisco Xavier do Nascimento, sendo ela a oitava filha entre dez irmãos. No final do ano de 1949, com 7 anos, numa viagem de barco (Ita) partindo de Salvador, migrou com sua família para o Rio de Janeiro e instalaram-se em Cordovil no subúrbio (RATTS, 2006).

Entre 1968 e 1971, cursou História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sob a orientação do historiador José Honório Rodrigues, fez estágio em Pesquisa no Arquivo Nacional e depois tornou-se professora de História da rede estadual do Rio de Janeiro. Também nesse mesmo período, participou de um grupo de ativistas negros, que tinha acabado de formar vários núcleos de estudo no estado, sendo um deles na Universidade Federal Fluminense (UFF). Este grupo era constituído por acadêmicos negros de diferentes cursos, chamado Grupo de trabalho André Rebouças (GTAR). Por obstáculos metodológicos que surgiram, não

foi possível dar continuidade ao trabalho proposto para o GTAR, ficando esse interrompido por algum tempo (RATTS, 2006).

Em 1978, Beatriz Nascimento deu início ao curso de especialização *latu sensu* em História. Ano de fundação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Também seguiu sua carreira acadêmica, iniciando o mestrado na UFF, sendo orientada pelo comunicólogo negro Muniz Sodré. Ela faleceu antes mesmo de concluir o mestrado (RATTS, 2006).

Beatriz também fez parte do Conselho Editorial do Boletim do Centenário da Abolição e República, sendo responsável pelas entrevistas. Seu trabalho mais conhecido e de maior circulação foi a autoria e narração dos textos do filme *Ori* (1989), que relatava a relação entre Brasil e África, tendo o quilombo como ideia central. O filme foi dirigido pela socióloga e cineasta Raquel Gerber, que documentava os movimentos negros brasileiros entre 1977 e 1988. Ratts (2016) também mostra que muitos dos poemas que Beatriz Nascimento escrevia não foram publicados.

Com a intenção de conhecer o continente africano, Beatriz Nascimento realizou duas viagens para África. Uma para Angola, para conhecer os territórios de “antigos quilombos” africanos e outra para o Senegal. Em outubro de 1977, na Universidade de São Paulo, aconteceu a *Quinzena do Negro*, onde ela aparece como conferencista (RATTS, 2006).

- **Cleber da Silva Maciel**

Cleber da Silva Maciel nasceu em Cariacica no Espírito Santo, em 02 de junho de 1948. Em uma entrevista concedida ao Jornal *A Gazeta* de 15 de maio de 1988, Cleber Maciel coloca que em sua carteira profissional a sua cor indicada é branca e na carteira de reservista pardo, mas ele identifica-se como negro. Graduou-se em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e cursou mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em São Paulo, defendendo, em 1985, sua dissertação intitulada *Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1926): alguns*

aspectos. Tornou-se professor do Departamento de História da UFES ficando conhecido por professor Cleber. Permaneceu nessa universidade até 05 de dezembro de 1993, data de sua morte (SILVA, 2016; MACIEL, 2016).

O professor Cleber foi “[...] um agente de transmissão cultural e política, estimulando a consciência de cidadania de vários alunos da UFES [...]” (OLIVEIRA, 2016). Andrea Bayerl Mongim que foi estudante do curso de História, aluna do professor Cleber Maciel relata que o professor sempre foi muito dedicado, comprometido e competente, ensinava para além da sala de aula (MONGIM, 2016).

Cleber Maciel e seus companheiros de militância realizaram em maio de 1988 uma performance política na entrada da sala onde estava sendo realizada o seminário temático crítico sobre os cem anos da Abolição, chamando atenção daqueles que passavam, como forma de reivindicar também o seu espaço. Neste mesmo ano, organizado com a participação dos estudantes da disciplina chamada *História da Cultura Africana*, aconteceu o seminário *Aboli-Ação*, que abordava a história da discriminação racial na sociedade brasileira. O professor questionava que no currículo do curso de História havia apenas uma disciplina optativa para discutir a questão. Outros encontros foram realizados para denunciar a “questão do negro” (OLIVEIRA, 2016; FORDE, 2016).

Conforme sinaliza Araújo e Oliveira (2016) o professor Cleber, em seu livro *Negros no Espírito Santo*, passa primeiro pela procedência dos africanos que chegaram ao Brasil e depois ao Espírito Santo, buscando o número de negros capixabas em diferentes momentos da história. Também se interessava pela história das organizações de lutas contra o racismo em diferentes décadas do século XX. Nos anos de 1920, a Imprensa Negra em São Paulo; nos anos 1930, a Frente Negra Brasileira; nos anos 1940 com o Teatro Experimental do Negro; e nos anos 1970 e 1980, como o Movimento Negro Unificado (MNU), os grupos de estudo da Cultura Negra em diversos estados do Brasil.

Também fez defesa das religiões afro-brasileiras e analisa as perseguições aos praticantes dessas crenças, passando pela antiga Cabula no norte do Espírito Santo, sendo essa uma prática religiosa capixaba. Além disso, analisa a Macumba

no Rio de Janeiro e pelas suas sucessões na Umbanda. Ingressa na temática quilombola e depara-se com inúmeras formas de resistências da população afro-descendente.

Além de dedicar-se ao ensino e a pesquisa, o professor “[...] também participava de movimentos sociais, sendo protagonista das lutas visando ao combate ao racismo e à discriminação. Ensinava e fazia história.” (MONGIM, 2016, p. 266). Forde (2016) trouxe em sua tese de doutorado a fala de outra ex-aluna do professor Cleber, a Elezeare Assis.

[...] (Cleber Maciel) marcou posicionamento em trabalhar a História da África e a cultura africana dentro do departamento de História da UFES e fazia *link* com as escolas da educação básica do Espírito Santo. Ele estava preocupado não só com o que estava acontecendo na universidade propriamente, mas também no ensino básico do estado (ASSIS, 2014 apud FORDE, 2016).

Oliveira (2016) também trazendo a memória de lideranças atuais de diferentes organizações de movimentos negros urbanos, que conviveram com o professor Cleber Maciel, muitos deles foram estudantes na UFES, mostra que os contatos dessas lideranças com o professor ocorriam no Restaurante Universitário no centro de Vitória. Após os primeiros contatos, os encontros ocorriam na casa de simpatizantes e militantes. Até mesmo na casa do professor, das irmãs, Márcia, Vilma e Vandira Nascimento, no Morro do Quadro. O professor emprestava os textos para leitura ou ele mesmo preparava e mimeografava. De acordo com Silva (2016)

[...] se olharmos para a atuação do professor Cleber Maciel na vida pública capixaba, notaremos seu investimento em tornar os temas da discriminação racial agendas diárias dos capixabas – dos tempos de militância no Movimento Negro Contra a Discriminação Racial até o lugar consagrado do intelectual orgânico na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (SILVA, 2016, p. 40).

O professor também organizou eventos acadêmicos na UFES resultando nas publicações de três livros: *Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1926): alguns aspectos*, edição de sua dissertação; *Candomblé e Umbanda no Espírito Santo*, identificando na cultura capixaba elementos constitutivos das culturas afro-brasileiras. Ele circulou por diferentes espaços das entidades negras capixabas, como cultos, festas, oferendas e repressão policial aos cultos afro-religioso; e

Negros no Espírito Santo que junta alguns aspectos da trajetória histórica dos negros capixabas, tendo como “[...] linha central a valorização da participação dos negros na formação, preservação e difusão da identidade do povo capixaba [...]” (MACIEL, 2016, Introdução). O professor Cleber Maciel, foi “um dos pioneiros no Espírito Santo em trabalhar no campo de estudos afro-brasileiros e relações étnico-raciais de maneira engaja na práxis da militância negra, nos anos 1980” (FORDE, 2016, p. 178).

A partir dos resumos apresentados, considero significativo e bastante inspirador o percurso intelectual destes personagens para a compreensão do processo de (re)construção das identidades dos sujeitos desta pesquisa, assim como o ingresso na universidade. Esses personagens viveram e refletiram sobre questões relacionadas aos negros, participaram de organizações negras e, sobretudo, conseguiram ultrapassar as barreiras, principalmente do racismo, para obterem o título universitário e sucesso em suas carreiras.

3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR

As constatações reveladas pelos sujeitos desta pesquisa e das observações realizadas em campo demonstram casos de estudantes autodeclarados negros que ingressaram na UFES mediante a política de cotas e outros que não optaram por esta política. Além disso, é neste contexto de ações afirmativas que surgem novas e diversas organizações de movimentos negros dentro desta universidade enquanto espaços políticos de (re)construção da identidade, de fortalecimento, de afetividade, de estudo, de luta pela garantia da referida Lei, etc, sendo formada por estudantes de diferentes cursos. Por isso, neste capítulo, trago a discussão sobre história de luta política das organizações de movimentos negros em prol da educação, a história das ações afirmativas no Brasil, assim como a implantação da política de cotas dentro da UFES.

3.1 - HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS LIDERANÇAS NEGRAS PELO ACESSO À EDUCAÇÃO

No primeiro capítulo, quando faço considerações sobre etnicidade e cultura, busco mostrar que os grupos étnicos para Barth (2005) têm como característica a forma específica de organização social. Dito com outras palavras, os grupos não são homogêneos, existem várias diferenças na maneira como se organizam e se identificam. Dessa forma, de acordo com Forde (2016), as organizações de movimentos negros também podem ser consideradas heterogêneas. Por isso, utilizo organizações de movimentos negros, no plural, considerando a dinâmica desses movimentos, pois existem várias diferenças na sua forma de organização. Nesse sentido, corroboro com SILVA JÚNIOR (2007) quando afirma que:

O movimento negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a fixação de uma data nacional, a necessidade de criminalização do racismo e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (SILVA JÚNIOR, 2007, citado por GOMES, 2012, p. 735).

Neste subcapítulo, antes de adentrar nas memórias das lideranças de organizações de movimentos negros capixabas, percorro brevemente na formação dessas organizações no Brasil e, a educação como bandeira política de luta.

Em todo período republicano brasileiro acharam-se grupos e ações organizadas de afirmação da população negra e combate ao racismo. Também foi nesse período, em especial na segunda metade do século XX, vários movimentos de mobilização negra foram instituídos no Brasil, na forma de grêmios, clubes ou associações. Registra-se também a presença da chamada imprensa negra, jornais publicados por negros e elaborados para pensar a suas questões (FORDE, 2016).

Na década de 1930 a educação começou a ser vista pelas lideranças negras como forma de combater a sua situação de inferioridade. Em 1931, em São Paulo, formou-se a FNB, sucessora do Centro Cívico Palmares que foi fundado em 1926. Essas foram às primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas (FORDE, 2016). De acordo Gomes (2017, p. 30) “a Frente Negra pode ser considerada, também como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros da época”. Ainda para essa autora, a emancipação é entendida como transformação social e cultural.

No ano de 1937 a FNB foi extinta por conta da Ditadura, reaparecendo na cidade de Porto Alegre em 1940 através da União dos Homens de Cor (UHC) e também tendo representantes em diversos Estados, inclusive no Espírito Santo. No Rio de Janeiro, em 1944, foi criado por Abdias Nascimento o TEN que tinha por objetivo contestar a discriminação racial atuando inicialmente na dramaturgia, formando um grupo teatral composto por atores negros e depois através da realização de outras atividades²². O TEN foi extinto no final dos anos de 1960, na ocasião do autoexílio de Abdias Nascimento (FORDE, 2016).

²² Vale salientar que o Teatro Experimental do Negro já vinha reivindicando pela política de cotas e a Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica.

Gomes (2012) escreve que desde o início do século XX a educação é reivindicada pelas organizações negras. Buscava-se a inclusão dos negros nas escolas públicas. De acordo com Forde (2016) a luta pela superação do racismo foi pensada pelo viés educacional e cultural no período de 1945 a 1964. A cultura negra representada por meio de símbolos afro-brasileiros, tais como a capoeira, o samba e o culto aos orixás passam a ser valorizados. Além disso, a ênfase na identidade era cada vez mais crescente, repercutindo em reivindicações para que as escolas tratassem da história, cultura e participação do negro na formação societária do Brasil. No final dos anos 1940 e início dos anos 1950 os movimentos negros preocupam-se em autodefinir seu grupo étnico e estabelecer fronteiras identitárias.

A denúncia ao racismo na sociedade brasileira ganha força através da retomada do protesto negro brasileiro no início dos anos 1970 após o Golpe de 1964 e com a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil. Várias entidades do movimento negro se articulam e fundam uma organização de caráter nacional (FORDE, 2016; GOMES, 2012). No ano de 1971, em Porto Alegre, surgiu, o Grupo Palmares, que propôs o dia 20 de novembro como o *Dia da Consciência Negra*. Em São Paulo foi criado em 1972 o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN). Esse movimento nos anos 1970 concentrou-se no entendimento de como se constituíram as fronteiras raciais brasileiras com destaque na identidade e na educação (FORDE, 2016).

O movimento mundial de posicionamento contra o racismo desencadeado pelo movimento dos direitos civis dos negros norte-americanos e pelo processo de descolonização dos países africanos influenciou no surgimento do Movimento Negro Unificado contra o Racismo e a Discriminação Racial (MNUDR) no Brasil e em 1978 do MNU. Esse foi definidor da nova fase do movimento negro (FORDE, 2016; GOMES, 2017).

Os movimentos negros denunciavam publicamente o racismo e o mito da democracia racial. Ao constatar que as políticas públicas em educação não atendiam de fato a maioria da população negra e não havia compromisso no combate ao racismo, o discurso do movimento negro começa a mudar (GOMES, 2009). Fez uso contundente de um discurso racial articulado à luta por inclusão social, não mais

assimilacionista ou integralista, fundamentada na valorização das “pessoas de cor”, na perspectiva de integração social dos negros a partir da assimilação aos valores dos brancos, mas sim diferencialista, com ênfase na identidade política negra, na valorização da cultura negra e da história africana com um discurso radicalizado contra a discriminação racial (FORDE, 2016).

Em diferentes Estados surgiram várias entidades configurando o que se convencionou chamar *movimento negro contemporâneo*. A nomenclatura afro-brasileiro passou a emergir ao lado do termo “negro”, que teve seu sentido ressignificado, como resposta ao racismo. A expressão “pessoa de cor” e os preceitos de negritude definiram a práxis política. O movimento negro fez sua retomada político-ideológica (FORDE, 2016).

Nesse sentido, Munanga (2012) afirma que a negritude foi historicamente uma reação racial negra a uma agressão racial branca. Um movimento pela busca da construção de uma identidade negra que foi negada e retirada dos africanos escravizados e seus descendentes e impostas concepções de que eram inferiores. Mesmo tendo sua origem na cor de pele, a negritude não é essencialmente biológica, se refere à história comum e ao fato de ter a cultura negada, devendo ser vista, como afirmação e construção positiva da sua identidade. Assim, a partir do momento que o negro aceita seus atributos físicos ele consegue atingir os culturais, morais, psicológicos.

A década de 1980 foi marcada por vários acontecimentos importantes para a história e a memória das lutas das organizações do movimento negro nacional, como os que seguem: a) ao Censo de 1980 foi reintroduzido o quesito cor/raça, possibilitando a elaboração de indicadores econômicos e sociais relativos à população negra; b) em 1985, foi promulgada a Lei Caó, nº 7.437, contra o racismo, que considera qualquer prática discriminatória como crime inafiançável; c) a comemoração e os debates entorno do centenário da Lei Áurea, abolindo a escravidão no Brasil, em 1988; d) nesse mesmo ano teve a promulgação da Constituição Federal, e o seu artigo 68 prevendo o reconhecimento de propriedade das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos e; e) criou-se, também em 1988, a Fundação Palmares,

vinculada ao Ministério da Cultura, que tinha como objetivo formular e implantar políticas públicas voltadas para a população negra (GOSS, 2008).

Com inspiração nas lutas norte-americanas, as ações afirmativas começam a configurar-se como possibilidade. No final do século XX e início do século XXI transformando-se em intervenção concreta, passando a serem assumidas pelo Estado Brasileiro. Um dos motivos foram os resultados da 3.^a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) na cidade de Durban, África do Sul em 2001 (GOMES, 2009). No próximo subcapítulo destaco mais sobre algumas ações e as conquistas do Movimento Negro a partir desse período.

No Estado do Espírito Santo, o movimento negro capixaba reorganiza-se no contexto da criação do Movimento Negro Unificado no Brasil. Ao percorrer a trajetória de constituição do movimento negro no Espírito Santo, percebe-se que “[...] as categorias educação, combate ao racismo e negritude [estão] entrelaçadas à história de constituição do movimento negro capixaba” (FORDE, 2016, p. 72).

Diversos núcleos do MNU denominados *Centro de Luta* foram organizados na região da Grande Vitória. Consoante Forde (2016)

Os primeiros passos do movimento negro contemporâneo organizado na Grande Vitória ocorreram no fim dos anos 1970, isto é, na ocasião da efervescência de reabertura política e rearticulação nacional do movimento negro. [...] há muitos relatos sobre a organização da Frente Negra Brasileira no Espírito Santo, na década de 1930 (FORDE, 2016, p. 40).

Segundo relato de uma das entrevistadas de Forde (2016), Miriam Cardoso, os Filhos de Joaquim Beato, Zé Beato e Lucila Beato procuraram o professor Cleber Maciel e o Zezinho para fazer uma reunião e explicar a respeito do MNUCDR, que tinha como tarefa criar os núcleos, divulgar e expandir o movimento negro no Brasil. O primeiro encontro aconteceu na Rede Gazeta, local de trabalho do Zé Beato, onde eles foram convidados a participar de um encontro no Rio de Janeiro na sede do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN) nos dias 9,10 e 11 de setembro. Nesse período, circulava no Espírito Santo um jornal clandestino, de esquerda,

chamado *Jornal Posição*, no qual havia matérias abordando a organização do movimento negro no Espírito Santo, lutas contra o racismo no Brasil e no mundo.

A partir de 1978 foram criados vários Centros de Luta em diferentes municípios do Espírito Santo. O primeiro foi criado no dia 01 de outubro e intitulado *Graden*. No final dos anos 1980 surgem várias entidades, grupos e organizações cujas ramificações chegaram aos dias atuais. Gonçalves e Silva (2000, p. 6 apud Forde, 2016, p. 47) mostram que “em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política”.

Nos dias 13 e 14 de abril de 1979 aconteceu em Vitória a reunião da Comissão Executiva do MNUCDR. Contudo, naquela época ainda não havia uma sede ou local fixo para as reuniões. O diálogo entre o Espírito Santo e outros estados brasileiros, principalmente da região sudeste, proporcionou o acontecimento de várias atividades (FORDE, 2016). Esse autor afirma que a luta contra o racismo fomentou a militância capixaba na construção política em torno do significado do termo “negro”, partindo de uma crítica histórica do passado para entender o presente.

[...] o movimento negro constitui-se como uma expressão coletiva e organizada de pessoas descendentes de africanos, que ao afirmarem a condição de sujeito coletivo e enfrentarem as barreiras de cor que lhe foram impostas no âmbito de uma sociedade racialmente organizada, se tornaram negros. Torna-se “negro”, para muitos dos entrevistados, decorreu do convívio com o racismo e o eurocentrismo brasileiro (FORDE, 2016, p. 47).

Para os militantes do movimento negro capixaba, ser negro “é algo construído levando em consideração as referências históricas, culturais e sociais e político” (FORDE, 2016, p.117). Foi nesse contexto de construção da identidade que a educação foi colocada em pauta, favorecendo o pensamento nomeado “pensamento educacional em educação e/ou ativismo negro na educação” (FORDE, 2016, p. 118).

Mesmo através de indicadores demonstrando desigualdade entre brancos e negros no Espírito Santo e dos estudos comprovarem o racismo como elemento motivador da discriminação do negro no mercado de trabalho, o enfrentamento do mito da

democracia racial e da ideologia de branqueamento foram dois obstáculos enfrentados pelo movimento negro contemporâneo na primeira década (1978-1988). Várias matérias na imprensa local na década de 1980, sobretudo no ano de 1988, mostravam a luta do movimento negro no enfrentamento dessas questões (FORDE, 2016).

Segundo Santos (2014) no final da década de 1970 algumas instituições capixabas do movimento negro, articuladas ao movimento negro nacional começam a debater sobre o acesso ao ensino superior público. Forde (2016) mostra que na década de 1980 foi criado um movimento de estudantes da UFES denominado *Grupo Raça*, que reunia pessoas de diversos cursos e tentava aos poucos atingir todos os negros na universidade, que eram na verdade, a minoria naquele espaço. Nesse grupo buscavam acolhimento, espaços e direitos. Uma das discussões que estruturou o Grupo Raça foi saber se por meios legais era possível mudar o estatuto do negro e o impacto da não presença de negros na UFES. O grupo tinha uma característica intelectualizada e o grande intelectual foi o professor Cleber Maciel, do departamento de História da UFES. Em 1988 o Grupo Raça já começava desarticular-se e 13 de maio desse mesmo ano decidiram apenas “[...] manter as pessoas” (FONSECA, 2014 apud FORDE, 2016, p. 75).

No entanto, conforme escrevem Oliveira (2016) e Mongim (2016), o movimento de alunos negros inspirados nas ações e debates do professor Cleber Maciel só chegou ao fim com a morte do referido professor no início da década de 1990. Ao que tudo indica, os movimentos de estudantes negros universitários têm essa característica da instabilidade, visto que a presença desses estudantes na universidade é passageira, proporcionando essa dimensão da instabilidade da identidade dos negros universitários.

Por volta de 1982 o movimento negro capixaba intensifica a discussão acerca da representação de afro-brasileiros na UFES, em especial naqueles cursos socialmente mais nobres. Aos poucos os estudantes e pessoas sensíveis a essa questão que também estudavam na universidade começam a manifestar indignação ao perceberem que o espaço era “selecionado” apenas, na maior parte dos cursos, para pessoas brancas e de alto poder aquisitivo (SANTOS, 2014).

No contexto nacional o movimento negro retirando do esquecimento e reconduzindo ao lugar de memória traz para a história às lembranças do Quilombo de Palmares e Zumbi, que atualmente na educação escolar o seu significado está presente. O movimento negro capixaba evidenciou através da história e memória uma educação com ênfase na identidade.

[...] a Festa de Celebrativa à Insurreição de Queimados apresenta contornos que lhe conferem características de se tratar de um dos lugares de memória do movimento negro capixaba, nas dimensões material, simbólica e funcional, na reconstrução e preservação de lembranças de personagens e feitos afro-brasileiros no contexto da Grande Vitória (FORDE, 2016, p. 135).

O movimento negro capixaba buscava uma educação que empoderasse a população negra ao educar e socializar as crianças desde pequenas, através de um referencial “negro positivo”.

Ao tratar da educação, o movimento negro dirige sua reflexão ao ensino, ao currículo, ao material de ensino e à formação de professores. Não Trata simplesmente de garantir acesso e permanência da população negra os estabelecimentos de ensino, trata de reivindicar outra educação a ser oferecida para toda a sociedade e não apenas para a população negra – uma educação que incorpore a negritude na sua matriz curricular e esteja comprometida com o combate ao racismo (FORDE, 2016, p. 115).

A educação também é entendida em um sentido mais amplo como parte de um processo de socialização e de humanização manifestado em diferentes espaços-tempos como escola, igreja, clubes, etc. A identidade é um dos elementos que constituem o processo de humanização na relação com o outro. Por isso, “[...] a práxis antirracista na educação com ênfase na identidade negra articula-se à luta pela inclusão qualificada do negro na sociedade [...]” (FORDE, 2016, p. 117).

Várias foram as ações e projetos desenvolvidos na área da educação, tais como encontros, seminários, projetos, reivindicações elaboradas nos espaços escolares e não escolares. Foi movimentando as escolas com o objetivo de implementar práticas curriculares com foco na negritude que o movimento coloca em pauta a inclusão da história e cultura no currículo. Para alguns dos entrevistados de Forde (2016) não bastava apenas incluir conteúdos curriculares, também era preciso transformar o modelo de educação, visando a transformar o padrão de relações étnico-raciais. O

pensamento negro capixaba não aceita a hegemonia da matriz eurocentrada na educação.

Forde (2016) mostra que além da educação, saúde, trabalho o movimento negro capixaba reivindicou pela preservação do Sítio Histórico de Queimados no município de Serra – ES, criação de curso alternativo de pré-vestibular; criação de instâncias governamentais para tratar das demandas do povo negro, etc. Foram muitas questões colocadas nas pautas do movimento no início. Todavia, muitas dessas foram reatualizadas, outras incluídas e também reavaliadas conforme o contexto histórico de cada época. Mas, a educação foi ponto de pauta crescente, sobretudo nos anos de 1990. Muitos foram os desafios enfrentados, sendo que o racismo institucional foi um desses. Nesse período, foram registradas outras ações do movimento negro capixaba, tais como:

[...] realização do 1º Seminário Nacional de Entidades Negras na Área da Educação (Senenae); constituição da Comissão Intersecretarial na Sedu-ES para inclusão da História e Cultura do Povo Negro nos Currículos Escolares da Rede Estadual de Ensino; e a criação do Conselho Municipal do Negro no Município de Vitória (Conegro-Vitória) (FORDE, 2016, p. 152).

No âmbito do poder público também foi criado um conjunto de marcos legais, um deles, direcionado à educação, à Lei 4.803/1998, que institui a inclusão da História Afro-Brasileira no currículo escolar do município de Vitória (FORDE, 2016). No final década de 1990, o *Centro da Cultura Negra* (Cecun) protocolou na UFES uma proposição de cotas para negros, a criação de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFES) em 1996, e a inclusão nos currículos dos cursos disciplinas referentes a História e Cultura Afro-Brasileira (FORDE, 2016; SANTOS, 2014).

A primeira década dos anos 2000 foi marcada pela consolidação do debate das ações afirmativas na agenda estatal do Espírito Santo. Foi realizado o Seminário Semana de Consciência Negra, no qual o movimento negro capixaba tinha como propostas elencadas:

Aprovação e manutenção pelo Governo Estadual de um FUNDO PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE E OPORTUNIDADE. Objetivando apoiar os

programas, planos, projetos e iniciativas que visam a combater as desigualdades sócio-raciais (sic) nas áreas da educação, da cultura, do trabalho, da mídia etc.

Construção e Manutenção do Centro de Referência Afro no Estado.

Implantação e implementação de Políticas de Cotas para estudantes negros/as a partir do vestibular de 2004 da Ufes e Cefetes, bem como em outras instituições de ensino, que recebam benefícios ou prestem serviços a órgãos públicos.

Cotas para negros/as.

Ajuda de custo para beneficiado/a pelo sistema de cotas até o final (sic) do curso.

Garantia de orientações e reforços escolares, possibilitando bom desempenho dos/as beneficiados/as com cotas junto à (sic) turmas até a conclusão do curso.

Pré-requisito dos/as candidatos/as a cotas: habilitação através de conclusão de curso de no mínimo 120 horas junto à (sic) organização(s) negra(s), abordando a história, a cultura, a contribuição e a participação do negro na formação e construção do Brasil, objetivando trabalhar o imaginário para contribuir com a democracia racial (CECUN-ES, 2002 apud FORDE, 2016, p. 159, grifo do autor).

Como desdobramento desse seminário, em dezembro de 2003 foi reivindicado à Reitoria da UFES a implementação de cotas para negros no vestibular a ser realizado em 2004.

A partir 2004, o Projeto Pré-vestibular originado no Rio de Janeiro chamado *Educafro*, que tem por objetivo a inclusão dos afro-brasileiros no ensino superior, também foi desenvolvido no Espírito Santo, sendo assessorado inicialmente pelo Frei Davi. Nesse mesmo ano, o *Instituto Elimu Prof. Cleber Maciel* assume a coordenação dos núcleos do projeto que se localizavam na cidade de Serra, nos bairros de Feu Rosa, Novo horizonte e Carapina, na cidade de Jaguaré e de São Mateus. Santos (2014) ressalta que

[...] muitos núcleos pré-vestibulares que ocorreram em Serra receberam os nomes de grandes líderes ou personagens importantes da luta negra no Espírito Santo, como Chico Prego e Eliziário, líderes da Revolta de Queimados, ocorrida em Serra, no século XIX, e também o nome de Angelina Reis, poetisa capixaba (SANTOS, 2014, p. 237).

A este respeito, Oliveira (2016) também faz referência ao núcleo negro de mobilização e reflexão Eliziário, fundado na década de 1980 no Morro do Quadro, em Vitória, que recebeu este nome com o intuito de manter viva a memória deste que foi um dos líderes revolucionários da Insurreição de Queimados. O autor ainda assevera que nesse processo de reconstrução da memória negra por meio da nomeação de lugares de encontro, militantes do movimento negro capixaba também

retomaram um movimento de recuperação e recriação de nomes próprios para seus filhos, atribuindo nomes de lideranças e personalidades negras.

No contexto de implementação da política de cotas na UFES, que detalharei nos próximos subcapítulos, é criado no ano 2012 o *Coletivo Negra da*, em resposta, segundo os entrevistados, às diversas situações recorrentes de racismo e a exclusão sofrida pelos discentes negros dentro da universidade. O incômodo de se perceber estudante negra dentro desse espaço e pelo debate anti-cotas que estava ocorrendo na época, três estudantes do curso de Letras iniciou contato e mobilização com outros(as) universitários(as) de diversos cursos e formaram o referido coletivo. Com o passar do tempo, outras organizações de universitários negros vêm sendo criadas nessa mesma instituição.

3.2 - O QUE SÃO AÇÕES AFIRMATIVAS?

A implantação das ações afirmativas inicialmente aconteceu na Índia em 1948 através de medidas que ampararam os chamados “intocáveis” (dalits), garantindo-lhes acesso a empregos públicos e ao sistema educacional (SANTOS, 2014). Em linhas gerais, cada país adequou a implementação de acordo com a sua realidade social, mas, todos visando oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens com relação à questão do racismo e de outras formas de discriminação.

Em alguns países a expressão ação afirmativa foi utilizada com uma terminologia diferenciada, ou seja, *equal opportunity policies*, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias, mas que de modo geral essas terminologias, buscam o mesmo caminho, a igualdade e a oportunidade para todos. Na Europa continental preferiu-se a expressão discriminação positiva, fundamentada “na ideia de uma ausência de desvalor intrínseco na expressão discriminação” (IENSUE, 2009, p. 118). Em 1982, a expressão foi inserida no primeiro *Programa de Ação para igualdade de Oportunidades* da comunidade Econômica Europeia (CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA (1995) ESTUDOS FEMINISTAS (1996) apud MOEHLECKE, 2002).

Além de diferentes terminologias observa-se que existem inúmeras conceituações que definem as ações afirmativas. Essas, nas suas variadas conceituações assumem formas como políticas públicas e particulares, conjunto de estratégias, medidas especiais, medidas compensatórias, medidas distributivas ou redistributivas (MOEHLECKE, 2002; IENSUE, 2009). Também é possível notar diferentes interpretações da Constituição e posturas distintas em termos normativos com relação à noção de igualdade, gerando com isso, bastante polêmica e discussões.

Para o ex-ministro do Superior Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes (2001), cuja definição compartilho, as ações afirmativas são:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 5).

Portanto, as ações afirmativas são medidas tomadas pelo Estado, com o objetivo de combater a discriminação, sejam de natureza racial, de gênero, religiosa, econômica ou política eliminando assim as desigualdades existentes na sociedade. No conjunto de ações afirmativas, cada uma tem seus respectivos critérios, instrumentos, métodos, técnicas e públicos alvos. São instrumentos de inclusão social que atuam de forma a motivar e incentivar grupos minoritários no seu crescimento individual.

Como foi a implementação das ações afirmativas no Brasil? A primeira utilização de que se tem notícia por ação afirmativa no Brasil foi à medida de caráter restritivo tomada pelo Presidente Getúlio Vargas em 1930, com relação à entrada de estrangeiros no país. O objetivo dessa medida era de defender o trabalhador nacional da concorrência estrangeira, através da Lei Decreto nº 19.483, que exigia que o quadro de trabalhadores empregados em estabelecimentos comerciais e industriais fosse formado, no mínimo, por dois terços de trabalhadores brasileiros, além de reduzir a cota de imigração. O mesmo Decreto incluía ainda o que ficou conhecido como a *Lei dos 2/3*. As empresas, associações, companhias e firmas comerciais deveriam apresentar, entre seus empregados, pelo menos dois terços dos nascidos brasileiros (SANTOS, 2014).

Com relação ao problema da discriminação e desigualdades raciais, apenas em 1968, por iniciativa dos técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, criou-se uma lei que obrigava as empresas privadas manter um percentual mínimo de 20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e demanda, para afro-brasileiros (MOEHLECKE, 2002; SANTOS, 2014).

Através do projeto de Lei nº 1.332 de 1983, do deputado federal Abdias Nascimento, foi proposto uma “ação compensatória” que reservava 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público, bolsas de estudos, incentivos às empresas do setor privado para eliminação da prática da discriminação racial, incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e a literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. No entanto, esse projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional (MOEHLECKE, 2002).

Marcando uma nova fase das ações afirmativas, a CF/1988, passou a assegurar em seu art. 5º o princípio da igualdade, reconhecendo a condição de desigualdade vivida por diversos grupos da sociedade, tratando-lhes verdadeiramente como sujeitos de direitos, cidadãos. No inciso IV do artigo 3º, determina que o Brasil deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O que implica desta maneira, uma atuação mais ativa do Estado nas medidas de proteção. Nessa perspectiva, Gomes (2001) traz a discussão da igualdade e assevera que

[...] a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria, pois, colocar os primeiros ao mesmo nível de partida. Em vez de igualdade de oportunidades, importava falar em igualdade de condições. Imperiosa, portanto, seria a adoção de uma concepção substancial da igualdade, que levasse em conta em sua operacionalização não apenas certas condições fáticas e econômicas, mas também certos comportamentos inevitáveis da convivência humana, como é o caso da discriminação [...] (GOMES, 2001, p. 2).

Observa-se que a partir de então, temos uma concepção de igualdade que difere do conceito clássico do termo, aquele instituído a partir da independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa, marcado por uma preocupação jurídico-formal.

Fica explícito que “[...] o ser humano passa a ser encarado a partir de sua especificidade” (GOSS, 2008, p. 22) e dessa transição de conceitos surge a ideia de que todos devem ter as mesmas condições e oportunidades, com o intuito de promover a justiça social.

A partir do final dos anos de 1990 o Brasil intensificou suas experiências de ações afirmativas no âmbito do mercado de trabalho, nos contratos governamentais e na educação superior. No que diz respeito às ações afirmativas para a população negra, no ano de 1995 em comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, realizou-se a *Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida*. Levando em consideração que os movimentos negros já vinham pressionando o Poder Público desde a década de 1970 (GOSS, 2008; MOEHLECKE, 2002), foi através do evento supracitado que aconteceu a maior aproximação e pressão dos movimentos negros e sindical, além de diferentes Organizações Não-Governamentais (ONGs), para que o Poder Público respondesse aos problemas raciais existente no Brasil.

No ano seguinte, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, diante de algumas propostas do documento *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, institui o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra. No entanto, diante de alianças mantidas com setores políticos e econômicos da chamada “direita” que sempre pretendeu manter seus privilégios, a proposta de combate as desigualdades raciais se tornaram quase inoperantes até o final de seu governo. O governo tentou implantar algumas dessas políticas, mas os recursos destinados para tais fins eram muito limitados. O próprio Presidente, no decorrer de seu governo, escreveu o livro *Construindo a Democracia Racial* e organizou-se o seminário *Ação afirmativa e multiculturalismo* com a participação de vários acadêmicos brasileiros e norte-americanos (GOSS, 2008; MOEHLECKE, 2002) e enviou-se uma grande delegação brasileira para um evento internacional na África do Sul, mas foram ações preliminares no final de um governo de oito anos.

A respeito do referido debate, o Prof. José Jorge de Carvalho, do Departamento de Antropologia da UnB, em sua proposta de cotas e ouvidoria para a Universidade

afirma que o tema do racismo brasileiro alcançou o máximo de exposição para a sociedade:

[...] quando o governo sistematizou os dados estatísticos à sua disposição para preparar a posição brasileira levada à III Reunião Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em agosto de 2001. No momento presente, o governo brasileiro admite abertamente que existe discriminação racial em nossa sociedade e ações afirmativas de vários tipos começam a ser implementadas como resposta às demandas da sociedade e também à comunidade internacional, agora consciente da desigualdade racial existente em nosso país (CARVALHO, 2002, p. 3-4).

Até então, o discurso oficial do Estado brasileiro constituía-se na existência da democracia racial no Brasil no qual, negros e brancos teriam iguais oportunidades e condições de desenvolvimento individual. O professor ainda aponta três níveis de análise do problema que considera “invisíveis aos olhos da sociedade”: a questão histórica dos negros na sociedade, os padrões de relacionamento sociais entre negros e brancos (fortalecimento dos estereótipos) e as práticas que estão vedadas por lei por força do poder de coercitividade do Estado (CARVALHO, 2002).

As organizações de movimentos negros intensifica o processo de ressignificação a politização da raça, gerando mudanças internas na estrutura do Estado (GOMES, 2017). No ano de 2002 foram aprovadas Políticas Públicas de ação afirmativa tendo como base a política de cotas, que “[...] consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível” (MOEHLECKE, 2002, p. 199). Nesse sentido, temos a ideia da necessidade de representação desse grupo em diversas esferas da sociedade.

Em 2003, foi instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), que reforça a eficácia das ações afirmativas e determina a criação de diversos mecanismos de incentivo e pesquisas para melhor mapear a população afrodescendente, otimizando assim os projetos direcionados. Também foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) para auxiliar no desenvolvimento de programas, convênios, políticas e pesquisas. Organizou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) para desenvolver políticas públicas e educacionais, visando o acesso e a permanência de estudantes negros em todos os níveis educacionais. No mesmo

ano, foi sancionada a Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica (GOSS, 2008).

No decorrer dos anos seguintes intensificou-se a criação e fortalecimento de programas e núcleos de pesquisas para estudos relativos às relações raciais nas universidades brasileiras, que também contribuíram para o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a população negra. Começam a surgir livros e documentos que relatam a questão das relações raciais. Em 2005, aconteceu a *1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial* com o objetivo de construir um Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

No próximo subcapítulo discutirei as políticas de ações afirmativas no ensino superior. Essa tem por objetivo, na modalidade de cotas, a ampliação de vagas e garantia do acesso da população negra aos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e nas universidades públicas.

3.3 - IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Entre as décadas de 1930 e 1970 vários grupos ligados aos movimentos sociais reivindicavam a adoção de políticas públicas para garantir o direito da população negra à educação, em todos os seus níveis. Os debates sobre as desigualdades sociais que acometiam a população negra desencadearam em cotas obrigatórias, nas escolas, no mercado de trabalho e em outros setores da vida social. No capítulo anterior foi possível constatar que desde o século XVII, o papel dos colégios jesuíticos era formar a elite colonial a partir de um modelo religioso. A Companhia de Jesus, com o apoio real, tornou-se a ordem dominante no campo educacional.

A Lei nº. 5.465, de 1968 conhecida como a *Lei do boi*, foi a primeira ação afirmativa na educação superior, que não foi originada de uma luta negra e não beneficiou a população afro-brasileira. Foi um *movimento dos ruralistas* para a reserva de 50% das vagas dos estabelecimentos de Ensino Médio Agrícola e de Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária para agricultores ou filhos destes, proprietários ou não

de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% para agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos (SANTOS, 2014).

Nesse sentido, concordamos com Santos (2014) ao mostrar que mesmo que as experiências com ações afirmativas em outros países tenham surtido efeito no nosso país, nos distanciamos da ideia de que a implementação dessa política subjugasse-se como cópia ou importação de problemas dos outros países para a nossa realidade social. Pois, sem dúvida, foram as trajetórias dos afro-brasileiros na educação brasileira que determinaram, juntamente com outros fatores, as demandas e proposições de políticas de ações afirmativas. O autor ainda explica que houve consciência acerca da relevância da educação como mecanismo de inclusão social principalmente pelos abolicionistas e organizações negras. No entanto, houve uma distância oficial entre essa consciência e a não efetivação ampla da educação como direito e de cidadania dos afro-brasileiros, pois as elites brasileiras tinham receio e medo do despertar dos afro-brasileiros via a educação.

Nos anos 1980 e 1990 começaram surgir no Brasil, por iniciativa da sociedade civil, com parcerias entre empresas privadas, entidades ligadas à igreja ou mesmo por estudantes em universidades, os cursinhos pré-vestibulares para atender os estudantes oriundos de famílias de baixa renda e negros, como o objetivo de melhorar a formação destes estudantes, aumentando a chance de ingresso nas universidades públicas (MONGIN, 2010; SANTOS, 2014).

Os Núcleos de estudos Afro-Brasileiros (NEABS) começaram a ser criados nos anos 2000 em diversas universidades brasileiras. Conforme Santos (2014, p. 92) foram importantes “[...] mecanismo de tensionamento da questão racial, como a situação do racismo nas escolas e, mais especificamente, a solicitação e reivindicação de Ações Afirmativas para afro-brasileiros e indígenas no ensino superior”. Intensificou-se as produções de artigos sobre ações afirmativas, programas de ações nas universidades, projetos e atuação política nos debates sobre cotas (SANTOS, 2014). A exclusão dos negros na educação passou a ser bastante debatida com mais intensidade em diversas análises de natureza sociológica e antropológica.

Na esfera do Poder Legislativo Nacional foram formulados por alguns deputados, projetos com relação ao acesso ao ensino superior. Cada projeto contendo suas diferentes propostas, grupo beneficiado (raciais/ étnicos e/ou sociais; alunos oriundos de escola pública), abrangência do grupo atingido e o nível de aplicação, se nacional, estadual ou municipal. Com relação à justificativa para a implementação enfatizava-se a importância da educação como um instrumento para a ascensão social e desenvolvimento do país, dados estatísticos mostrando o percentual de negros nas universidades e o resgate de razões históricas (MOEHLECKE, 2002). A partir da III Reunião Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em agosto de 2001, o governo brasileiro reconhece oficialmente a existência da discriminação contra negros no país. No que diz respeito à educação, promete instituir modalidade específica de ação afirmativa visando propiciar maior acesso de negros ao ensino superior.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF), ambas no Rio de Janeiro, foram as primeiras instituições brasileiras a adotarem cotas em seus processos seletivos. Por meio de leis estaduais, em 2001, instituíram cotas sociais para alunos de escola pública e cotas raciais para negros e indígenas. Essa iniciativa desencadeou várias iniciativas semelhantes na maioria das Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil e em 2004, a UnB foi a primeira a implementar ações afirmativas para afro-brasileiros e indígenas no país²³ (MONGIM, 2010; SANTOS, 2014).

As cotas raciais ao longo da implementação fomentaram diversos debates, principalmente no campo acadêmico, estendendo-se ao espaço público e tornado-se também assunto predominante na imprensa brasileira. As discussões a respeito do tema vieram acompanhadas de inúmeras polêmicas e até os dias atuais as opiniões dividem-se, tendo de um lado aqueles que argumentam favoráveis e do outro, aqueles que são contra²⁴ que defendiam, por exemplo: o princípio da igualdade posto na Constituição, a importância do mérito; o fato das cotas favorecer um grupo

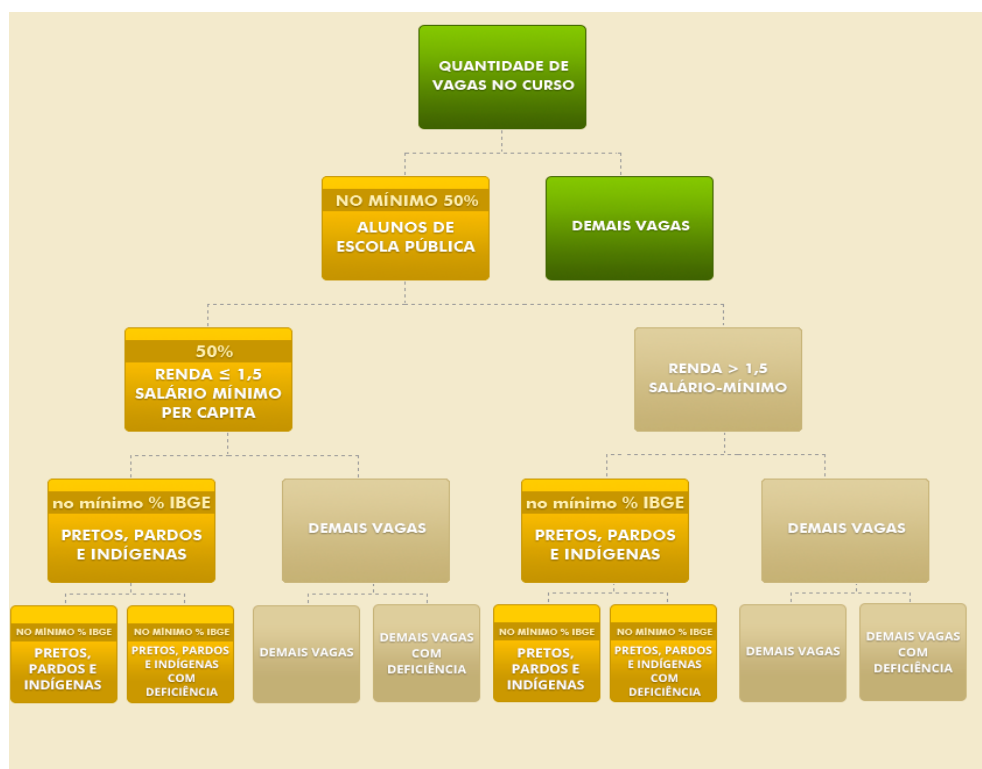
²³ A UnB iniciou em 1999 várias discussões sobre a proposta de cotas, aprovada em 2003, através de uma iniciativa da própria universidade.

²⁴ Intelectuais como José Jorge de Carvalho, Rita Laura Segato, Kabengele Munanga, Antônio Alfredo Sérgio Guimarães e Marcelo Paixão foram alguns dos que se posicionaram favoráveis e dos argumentos contrários se colocaram, por exemplo, os autores Peter Fry e Yvonne Maggie.

em detrimento de outro; a dificuldade para demarcar, por autoidentificação, quem é negro e quem não é negro e isso provocaria uma divisão racial no país; o problema do Brasil estaria na péssima qualidade da educação pública do ensino médio e fundamental, que poderia ocasionar uma degradação da qualidade e do nível de ensino nas universidades, já que eles não terão condições de acompanhar os outros alunos; entre outros pontos.

Depois de muitos debates em jornais, revistas, periódicos acadêmicos e eventos científicos, em abril de 2012 o Supremo Tribunal Federal decidiu pela constitucionalidade de cotas nas universidades públicas. E, no final de agosto do mesmo ano a Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) foi efetivamente aprovada pelo Senado Federal, obrigando as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio a reservarem para candidatos cotistas metade das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos. Essa determinação deveria ser cumprida até 30 de agosto de 2016, no entanto, já em 2013 as instituições deveriam separar 25% da reserva prevista de vagas para esses candidatos.

Figura 1: Distribuição de vagas



Fonte: Ministério da Educação - Portal do MEC.

A figura na página anterior ilustra a distribuição de vagas como é tratada na Lei de Cotas, sendo que 50% das vagas devem ser reservadas aos estudantes egressos de escolas públicas e desse percentual divide-se uma parte para aqueles que são oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimo per capita e outra para aqueles com renda igual ou superior a 1,5 salários mínimo per capita. Ainda dentro dessa divisão, é estabelecido o recorte étnico-racial, que reserva vagas para estudantes declarados pretos, pardos e indígenas. No subcapítulo a seguir discuto um pouco mais sobre o contexto de implementação das cotas na UFES.

3.4 - POLÍTICA DE COTAS E A ATUAL PRESENÇA DE UNIVERSITÁRIOS NEGROS NA UFES

Nos dias 13 e 14 de dezembro de 2004, a UFES, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça e a Secretaria de Cidadania e Segurança Pública da Prefeitura de Vitória/ ES realizaram o seminário *Cotas para negros nas universidades Brasileiras*²⁵ e um dos propósitos era a constituição da Comissão Pró-Cotas da UFES para acompanhar e propor a implantação de políticas afirmativas na universidade. Nessa comissão havia representantes de organizações de movimentos negros capixabas, representantes da UFES, segmentos estudantis, dos docentes e dos servidores técnico-administrativos e outras entidades da sociedade civil capixaba, assim como representantes de alguns partidos políticos de esquerda (SANTOS, 2014).

No ano seguinte, no mês de maio, essa comissão junto com entidades negras capixabas realizou um debate numa Sessão Especial da Assembleia Legislativa do Estado com o tema *Cotas para negros nas universidades: aspectos jurídicos*. Nesse debate, foi deliberada uma proposta coletiva de implementação de cotas na UFES. E no mês de agosto foi protocolado um documento contendo uma proposta preliminar de cotas para o vestibular de 2006 para os conselhos superiores da Universidade (SANTOS, 2014).

²⁵ Destaco que este Seminário aconteceu apenas no âmbito institucional. Os dados da pesquisa mostram que as organizações de universitários negros vêm tensionando a estrutura da universidade.

Além dos debates que foram gerados principalmente pela imprensa capixaba, aconteceram diversas manifestações dentro da universidade. De um lado aqueles favoráveis a implementação das ações afirmativas, como os representantes dos movimentos negros do Espírito Santo, de escolas públicas, dos cursinhos populares, setores do Estado e do outro lado, os que eram contrários a proposta de cotas para negros e indígenas na UFES, tais como os representantes das instituições privadas, alunos dos cursinhos particulares (SANTOS, 2014).

A política de cotas na UFES teve início em 2008, após longo debate iniciado em 2005. O modelo adotado foi combinando a renda familiar, inferior a sete salários mínimos, com a situação de egresso de escola pública, que tivessem cursado pelo menos quatro anos do Ensino Fundamental e todo Ensino Médio em escola pública. Foi estabelecido 40% do total de vagas de cada curso, com a possibilidade de aumento de 45% e 50% nos cursos nos quais a oferta de vaga fosse ampliada (MONGIM, 2012).

Conforme mencionei no subcapítulo anterior, no final de agosto de 2012, a Lei de Cotas foi efetivamente aprovada. Sendo assim, a UFES, que já adotava integralmente desde o vestibular de 2008, as chamadas *cotas sociais* em seus cursos, passou a cumprir a referida Lei já no vestibular de 2013, estabelecendo 50% das vagas para candidatos com renda familiar de até 1,5 salários mínimo per capita e a outra metade para aqueles estudantes com renda acima desse valor e dentro de cada faixa de renda, há o recorte étnico-racial.

Ligado à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil da UFES²⁶ foi criado em 8 de março de 2012 o setor de Divisão de Assistência Estudantil, como o objetivo de desenvolver o Plano de Assistência Estudantil da universidade em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e implementar projetos que contribuam para a permanência dos estudantes de graduação, especialmente os de baixa renda, até a conclusão do curso. No entanto, após a Lei de Cotas, a universidade estabeleceu um documento que contempla uma

²⁶ Os auxílios oferecidos aos alunos estão contemplados em quatro tipos: material de consumo, moradia, transporte e alimentação, que, por sua vez, estão agrupados em quatro grupos: auxílio A (material de consumo, moradia e transporte); auxílio B (material de consumo e moradia); auxílio C (material de consumo e transporte) e; auxílio D (material de consumo).

rede de assistência ao estudante. As Políticas de Assistência Estudantil (Proaes) são regulamentadas pela Portaria de nº 2.615/ 2012 (SANTOS, 2014).

Militantes do Coletivo Negra da em 2016 fizeram diversas denúncias ao Ministério Público Federal (MPF) de que 40 ingressantes cotistas haviam fraudado autodeclarações. Na época o MPF concluiu que não havia crime de falsidade ideológica e arquivou o processo. O Coletivo já cobrava da instituição uma banca avaliadora, como existe em outras universidades, por exemplo, na UnB em Brasília. No dia 11 de novembro deste mesmo ano aconteceu no auditório do Centro de Ciências Exatas (CCE) uma audiência pública promovida pelo Ministério Público Federal do Espírito Santo (MPF-ES) como o tema: *Cotas étnicos-raciais: fraudes nos sistemas de cotas e mecanismos de fiscalização e controle de autodeclarações em casos controvertidos*, buscando debater alternativas para fortalecer a política de cotas nos processos seletivos da UFES. Para os membros deste Coletivo deve-se acionar os mecanismos jurídicos para que a Lei seja realmente cumprida. No entanto, ainda existe uma resistência; pois, para o promotor do MPF não houve crime de fraude.

Com o intuito de evitar as fraudes na política de cotas foi formado uma Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial composta por professores do NEAB-Ufes que já vinham discutindo essas questões desde julho de 2016. Sob responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação a banca iniciou as atividades a partir do edital de 2017. Atuou no momento da matrícula presencial, quando o candidato entregava a documentação e preenchia o questionário em que se declarava como cotista. Verificavam se de fato, esses candidatos possuíam os aspectos fenóticos que correspondiam com o que eles declaravam (SÁ, 2017).

Os sujeitos desta pesquisa apontaram que o questionário utilizado pela Comissão tem como foco a questão socioeconômica e que nenhuma das organizações de universitários negros dentro da UFES foi convidada para participar da banca. Além disso, foram verificados pelos alunos alguns casos de fraudes nas cotas após a criação da Comissão, mesmo com o alto número de estudantes que não tiveram parecer favorável para se matricular. O que gerou insatisfação sobre a maneira de como o trabalho vem sendo realizado.

É interessante destacar que o “Coletivo Negrada” participou da organização do *Encontro Nacional de Estudantes e Coletivos Universitários Negros (EECUN)* que aconteceu entre 13 e 15 de maio de 2016 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e teve por objetivo discutir o acesso e a permanência da juventude negra nas universidades brasileiras. De acordo com os entrevistados desta pesquisa, o evento supracitado foi um marco na história das organizações negras universitárias e contou com a participação de mais de 2 mil graduandos e pós-graduandos, majoritariamente de universidades públicas e foi organizado por 15 coletivos de universitários negros de diferentes regiões do Brasil.

Dado o exposto neste subcapítulo, observa-se que desde a década de 1980 os universitários negros na UFES buscaram se organizar coletivamente na luta pelos seus direitos. Partindo do contexto atual de ingresso de estudantes negros através das políticas de ações afirmativas, houve mudança no perfil da universidade e aumento bastante significativo de organizações de universitários negros. Os estudantes negros expõem a complexidade das relações raciais dentro da instituição, questionam a cultura acadêmica de forma mais incisiva e de diferentes maneiras.

Nos próximos capítulos apresentarei com maior riqueza de detalhes os resultados do trabalho de campo e das entrevistas com os universitários declarados negros escolhidos para este estudo, assim como os universitários autodeclarados brancos.

4. PERCURSOS PARA O INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Neste Capítulo busquei descrever as aproximações e distanciamentos dos percursos de escolarização dos universitários que se autodeclararam negros e dos autodeclarados brancos. Destaco, inicialmente, um breve resumo da narrativa que constituiu a tessitura do texto sobre o momento que os sujeitos desta pesquisa iniciaram os estudos até chegar à UFES. Este percurso revela as singularidades e particularidades nas relações tanto primárias quanto secundárias destes universitários, assim como o conhecimento deles sobre a política de cotas nas universidades e os principais desafios para o ingresso e a permanência na UFES.

4.1 - PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS(AS) UNIVERSITÁRIOS(AS)

A seguir apresento treze resumos do processo de escolarização dos universitários autodeclarados negros²⁷. Como será possível notar, a maioria é egressa de escolas públicas, como já demonstram vários estudos. Quatro dos entrevistados conseguiram ingressar no Ensino Médio no IFES, sendo que um desses, a partir da metade do Ensino Fundamental, foi para a rede privada e outro ganhou bolsa quando já estava no Ensino Médio. Apenas uma discente sempre estudou em rede privada de ensino.

A primeira entrevistada, Tamyres, afirma que seu pai é nascido no sul da Bahia e veio para o Espírito Santo junto com a família em busca de melhores condições de vida e a mãe é nascida no município de Serra. Tamyres, atualmente aluna do curso de Ciências Sociais, estudou todo seu percurso escolar, da infância até chegar à Universidade, em escolas da rede pública de ensino, transitando por diferentes instituições escolares de diversas regiões, como Serra, Vitória e até mesmo por um curto período, no caso a 3.^a série (4º ano) do Ensino Fundamental, no Rio de Janeiro, pois, seu pai havia conseguido um novo emprego por lá. A mudança de escola da região de Serra para Vitória deu-se por ela acreditar que as escolas da

²⁷ Foram realizadas 14 entrevistas com universitários que se autodeclararam negros, mas pelo fato de uma discente não ter decidido a tempo se autorizaria o uso do seu nome verdadeiro, por questões éticas, não descrevo o seu percurso de escolarização.

capital eram as melhores. Estudou na EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo, mas não se adaptou por ser um curso técnico. Mudou-se para a EEEM Irmã Maria Horta. Tamyres não foi à primeira da família a ingressar na Universidade, sua tia, irmã da sua mãe, formou-se em Engenharia Florestal pela UFES. Atualmente, sua irmã também está fazendo o curso de Química na UFES.

A segunda entrevistada, Karen, quando seu avô morreu, sua mãe estava com 15 anos quando precisou trabalhar para ajudar nas despesas de casa, pois eram de família muito pobre. Com isso, a matriarca parou de estudar ainda no Ensino Fundamental. A avó não tinha o Ensino Fundamental completo e começou a trabalhar como lavadeira. Karen nasceu em Belo Horizonte e mudou-se para o Espírito Santo com a avó que buscava melhores condições de vida. A outra parte da família veio aos poucos. Nesse processo, não fez a pré-escola, ingressando na escola com 6 ou 7 anos, já sabendo ler e escrever, pois aprendeu em casa com sua família. O Ensino Fundamental fez no EMEF Dom Helder Pessoa Câmara e o ensino médio no EEEFM Aristóbulo Barbosa Leão, ambos em Jacaraípe/ Serra. Para ingressar na universidade fez um cursinho pré-vestibular no Projeto Universidade para Todos (PUPT)²⁸. Tentou Direito na UFES, mas só conseguiu passar na segunda tentativa, estudando sozinha em casa, com ajuda apenas do material que tinha em mãos.

O terceiro entrevistado, Timóteo, aluno do curso de Ciências Sociais, iniciou seu percurso escolar logo no maternal. Ele morava em Vitória, no bairro Romão. No Ensino Fundamental foi para outra escola chamada EMEF Irmã Jacinta Soares de Souza Lima, onde ficou até o segundo ano, pois mudou com a família para o bairro Bom Pastor, no município de Viana. Na escola localizada nesse bairro, ele estudou um ano, mas seus pais acharam melhor matriculá-lo na EMEF Santa Isabel, no município de Santa Isabel, na cidade de Domingos Martins, por considerar que as escolas da região serrana do Estado são de melhor qualidade. Havia um ônibus que passava próximo à sua residência que permitia o acesso a Domingos Martins.

²⁸ O PUPT é um projeto criado pela UFES que funciona como um pré-vestibular para alunos de baixa renda ter acesso a um ensino preparatório de qualidade para o vestibular. A seleção ocorre mediante análise socioeconômica e o aluno apenas arca com o material didático. Atende na capital e outros municípios Estado, a seleção ocorre mediante análise socioeconômica e o aluno apenas arca com o material didático.

Timóteo ficou estudando por dois anos em Santa Isabel e relata que sentiu muita diferença no conteúdo, o ensino era mais avançado. Quando ele e sua família retornaram para Vitória, matriculou-se na EMEF Padre Anchieta onde terminou o Ensino Fundamental, mas nesse meio tempo mudam para o bairro Universal em Viana. Pelos mesmos motivos que o levou a estudar em Domingos Martins, matriculou-se em outra escola pública do município serrano para cursar o Ensino Médio e depois estudar na UFES. O acesso ao processo de escolarização em sua família é o seguinte: sua irmã faz música em Minas Gerais, seu pai concluiu recentemente o curso de Teologia e a sua mãe finalizou apenas o Ensino Fundamental.

O percurso escolar da quarta entrevistada, Karina, não se diferencia muito dos demais. Sua mãe apenas completou o Ensino Fundamental e parou de estudar ainda bem jovem, com 15 anos, pois teve sua primeira filha. Karina nasceu 8 anos depois e foi para a creche quando tinha um ano, uma vez que sua mãe precisava trabalhar e não tinha com quem a deixa-la; além de seus avós também trabalharem fora. Com seis anos, já sabendo ler, passou para EMEF Ana Araújo em Alfredo Chaves. Ficou nessa escola até a 8.^a série (9º ano) do Ensino Fundamental. Ainda na 7.^a série (8º ano) foi selecionada para participar de um projeto que tinha cursinho preparatório para ingressar no IFES. Ela passou para o Instituto de Guarapari e fez quatro anos do Ensino Médio integrado ao curso técnico de Administração. Após, fez a prova do ENEM e ingressou na UFES no curso de Arquitetura. Na sua família não tem ninguém com ensino superior completo. Alguns parentes ainda estão cursando, mas ela foi a primeira por ingressar em um instituto federal e agora na UFES.

A quinta entrevistada, Catherine, também aluna do curso de Arquitetura, afirma que sempre estudou em escola particular. Com um ano foi para uma escolinha e estudou o do Ensino Fundamental ao Ensino Médio no Colégio Salesiano. Seu pai é professor nessa instituição e também devido suas boas notas ela tinha bolsa integral. Seus pais concluíram o ensino superior na UFES.

A sexta entrevistada, Lóise aluna do curso de Ciências Sociais, afirma que sempre morou em Vitória com sua mãe e seu irmão. Durante muito tempo sua avó morou com eles e era ela quem cuidava da casa, pois a mãe de Lóise trabalhava muito e

fazia o curso de Pedagogia à noite. Lóise estudou o Ensino Fundamental na EMEF São Vicente de Paula, que fica no Centro da cidade de Vitória. Ela ressalta que essa é uma das melhores escolas públicas da Capital do Estado. De acordo com Lóise, foi bem complexo e confuso o período que esteve nesta escola, pois se deslocava até o Centro da cidade para estudar e isso, era bem complicado. Quando chegou o momento de cursar o Ensino Médio, mudou-se para uma parte mais baixa do morro para morar em uma casa própria, o que facilitou seu deslocamento para a escola. Inciou o Ensino Médio na EEEM Arnulpho Mattos, mas depois entrou para Curso técnico de Administração no IFES de Guarapari. Nessa época, sua mãe trabalhava em uma escola nesse município. Elas faziam o percurso de ida e volta entre Vitória e Guarapari todos os dias. No primeiro ano, estudou no período matutino e às vezes “levava falta” porque cochilava e não ouvia a chamada, além disso, as questões financeiras estavam bastante apertadas por conta da casa. Chegou tentar transferência para Cariacica, já que no IFES de lá também havia o curso que ela fazia. No segundo ano, passou para tarde, mas tinha que sair mais cedo para não perder o ônibus e acabou reprovando. Também houve a perda de um amigo, que considerava um irmão. No final das contas, acabou desistindo e ficou um ano afastada dos estudos. Chegou a inscrever-se no supletivo, mas por vergonha optou por estudar em casa sozinha. Fez o EMEM, concluiu o Ensino Médio e entrou direto na UFES.

O sétimo entrevistado, Lucas afirma que seus pais sempre moraram em Vitória, no Morro do Quadro, mas quando ele tinha um ano mudaram-se para Serra, em Morada de Laranjeiras. Até a 8.^a série (9º ano) estudou na Escola Ludovico Pavoni, uma instituição de ensino particular localizada em Vitória, no bairro Santo Antônio. A mãe tinha um carro. Então, algumas vezes, ela o conduzia até à escola, mas na maioria das vezes ia e voltava de ônibus. Para facilitar o percurso, no Ensino Médio, resolveu estudar em Serra na EEEFM Clotilde Rato. Quando terminou, tentou o ENEM, mas não conseguiu aprovação na UFES, na época ainda era vestibular. Matriculou-se então, na Faculdade Multivix, no curso de Letras, mas a faculdade não fechou turma para esse curso e ele teve a opção de escolher outro, mas não quis. Aproveitou e fez um curso de inglês oferecido pelo governo. No ano seguinte, fez o vestibular da UFES para o curso de Letras-Inglês, mas não conseguiu entrar novamente. Com isso, foi para a Faculdade Saberes cursar Letras Português-

Inglês, ficando lá dois períodos. Como seu desejo era ingressar na UFES, fez o ENEM novamente e tentou o mesmo curso, mas passou apenas para sua segunda opção, que foi Ciências Sociais, curso que estuda atualmente. Ele é o primeiro da família a ingressar no ensino superior público. Alguns primos cursam em instituições particulares.

O oitavo entrevistado, Pablo, começou a estudar com 10 anos aproximadamente, pois ainda não tinha documentação. A partir do momento que foi levado para residir em um abrigo, pelo fato dos problemas familiares persistirem, foi matriculado mais rápido na escola. E ali começou o seu percurso educacional. Foi matriculado na 2.^a série (3º ano), mas por ele ser muito grande e não saberem de fato sua idade fez um aceleração para a 5.^a série (6º ano). Passou por várias escolas públicas à medida que mudava de abrigo. No final do Ensino Médio começou a estudar para o vestibular, fazendo um cursinho pré-vestibular PUPT. Como, segundo afirma, tinha problemas para lidar com provas, não conseguiu passar de primeira na UFES, ingressando novamente no PUPT. Conseguiu vaga em uma instituição privada, a Faesa, que era paga pela Obra Pavoniana²⁹, estudando nesta faculdade por alguns semestres. No entanto, afirma que sua intenção era ingressar na UFES, pois acreditava que a universidade pública era mais respeitada, que seria diferente, mais aprofundado. Estudou para fazer a prova de transferência e conseguiu a vaga na UFES, no curso de Ciências Biológicas.

O nono entrevistado, João Victor, aluno do curso de Ciências Sociais, estudou em João Neiva (escola pública) até o final do Ensino Fundamental, enfatizando que essa era a melhor escola da sua cidade. O Ensino Médio fez integrado ao curso de Administração, no IFES de Colatina, mas no último ano, conseguiu uma bolsa de 100% no Colégio COC de Vitória que incluía o material. Passou na UFES e na UFRJ. Preparou-se para mudar para o Rio de Janeiro, mas acabou desistindo porque tinha saído o resultado da assistência estudantil e ele não havia sido contemplado, ficando na UFES mesmo. É o primeiro da família a ingressar na universidade.

²⁹ Associação das Obras Pavonianas de Assistência (AOPA) é uma instituição filantrópica sem fins lucrativos localizado no bairro Santo Antônio em Vitória.

A décima entrevistada, Quénia, afirma que com 5 anos iniciou sua vida escolar. Como os pais dela trabalhavam o dia todo, em um período do tempo frequentava uma escola particular e na outra metade ficava em uma creche localizada perto da casa onde residiam. A mãe só tinha folga nas quartas-feiras. No Ensino Fundamental estudou no Centro Educacional Conexão e no Ensino Médio foi para a EEEFM Luiz Manoel Vellozo. Sempre fazia os deveres de casa e estudava sozinha, às vezes com ajuda de vídeo aula, pois a mãe dela além de trabalhar só havia feito até o Ensino Fundamental, completando o Ensino Médio recentemente, e o pai tem o Ensino Fundamental incompleto. Não fez cursinho pré-vestibular porque não conseguiu vaga. Fez o ENEM nos três anos do Ensino Médio, sendo os dois primeiros, com “treineiro”, depois ingressou na UFES pelo SISU no curso de Direito.

A décima primeira entrevistada, Mariana, estudou em escola pública até a quinta série (6º ano). Posteriormente passou para uma escola particular junto com seu irmão situada no bairro onde moram. Diz que não percebeu diferença no ensino. Sempre gostou muito de estudar, era a melhor aluna da classe. Fez o pré-IFES e conseguiu a vaga. No último ano, começou a fazer pré-vestibular, mas não conseguiu passar na UFES. Fez mais um ano de cursinho, conseguindo desta vez, ingressar no curso de Medicina. Ela tem uma irmã formada em Nutrição pela UFES, que atualmente está fazendo mestrado e o seu irmão faz Odontologia nessa mesma universidade.

A décima segunda entrevistada, Jussara, relata que sempre estudou em escola pública, próximo de casa. Suas notas nunca foram boas e ela nunca teve interesse de fazer o ensino superior. Trabalhou durante dois anos em padaria, supermercado, etc e só depois ela viu que não teria futuro nessas áreas. Almejou então, algo melhor. Procurou o pré-vestibular alternativo e popular Dandara³⁰, conseguindo ingressar na UFES, em sua segunda tentativa, no curso de Nutrição, pois a primeira vez que prestou vestibular, ainda trabalhava e não tinha muito tempo para se dedicar. Ela tem uma tia que iniciou na UFES no curso de Biblioteconomia, mas

³⁰ Assim como o PUPT, o pré-vestibular Dandara, localizado na instituição Salesiana, atende gratuitamente alunos de baixa renda por meio de seleção.

como também havia passado em uma instituição particular para o curso de Biologia, onde preferiu estudar.

O décimo terceiro entrevistado, Ericles, relata que iniciou sua vida escolar em uma creche em Cariacica e depois fez o Ensino Fundamental no EMEF Lacy Zuleica Nunes. Teve muita dificuldade a partir da 4.^a série (5º ano), principalmente com as matérias de exatas. No Ensino Médio estudou no EEEFM Aristóbulo Barbosa Leão, na Serra. Aos 17 anos, quando estava no 3º ano, foi trabalhar no comércio e no último bimestre foi para a EEEFM Rômulo Castello. Nesse período, por problemas familiares, precisou sair de casa. Não pensava em fazer “faculdade”, mas depois, mesmo sem fazer o ENEM, conseguiu ingressar na EMESCAM no curso de Serviço Social, quando retornou para casa e fez três semestres nessa instituição. Por questões financeiras e os problemas na família, que intensificaram, ele precisou sair da faculdade após realizar quatro períodos. Como havia se identificado com o curso, fez novamente o ENEM. Tentou o vestibular na UFES, onde conseguiu ingressar no mesmo curso. Na sua família materna têm outras pessoas que fizeram ensino superior.

Por outro lado, as entrevistas com universitários autodeclarado branco, em que pese as diferenças, ficam explícitas que dos seis apenas um sempre estudou em escola pública e outro discente no Ensino Médio ingressou no IFES e, posteriormente, conseguiu bolsa em uma rede particular de ensino. Também é possível perceber que a maioria dos pais destes discentes conseguiu alcançar um nível educacional mais elevado, como apresentarei mais abaixo. Assim, começarei uma nova ordem dos entrevistados, indo do primeiro ao sexto, como se seguirá.

A primeira entrevistada, Thaís, fez a pré-escola em uma escolinha chamada Chapeuzinho Vermelho, na cidade de São Gabriel da Palha. Da 1.^a à 3.^a série estudou em uma escola pública, perto da casa de seus pais e depois foi para uma escola privada de uma cooperativa. Quando terminou a 8.^a série, veio para Vitória fazer o Ensino Médio no Centro Educacional Leonardo Da Vinci e, no último ano, intensificou seus estudos para tentar a Universidade. Conseguiu a vaga na UFES no curso de Direito. Na família existem mais pessoas que ingressaram em universidade federal.

O segundo entrevistado, Guilherme, sempre estudou em escola privada, no Núcleo Educacional Piaget e no CEIC, cursando o 1º e 2º ano do Ensino Médio e o 3º ano no UP com bolsa de 50%. Depois de dois anos passou no vestibular para o curso de Ciências Sociais na UFES, mas cursou apenas um semestre. Em seguida, fez um cursinho pré-vestibular para tentar o curso de Direito, portanto, não conseguiu a vaga e no ano seguinte estudou sozinho em casa. Passou em Administração. Seu tio também estudou em universidade federal e sua mãe é administradora.

A terceira entrevistada, Nathália, começou a frequentar a escola bem cedo. Primeiro em um CMEI de Vitória, depois, em Vila Velha. Ambos da rede pública. Depois foi estudar no SESI de Araçás, onde permaneceu até completar o Ensino Médio. Nesse período, ganhou uma bolsa oferecida pelo SESI para fazer o curso técnico em Logística, em seguida fez o pré-vestibular no UP para passar no curso de Psicologia da UFES. Alguns dos seus tios formaram-se pela UFES.

A quarta entrevistada, Esther, começou na creche em Linhares, com 5 anos. Sempre estudou em escola pública. No Ensino Médio fez técnico em Automação Industrial no IFES. Depois, por indicação de um professor dessa instituição ela cursou o pré-vestibular no COC, em Vitória, com bolsa e conseguiu ingressar na UFES no curso de Serviço Social.

O quinto entrevistado, Hudson, sempre estudou em escola pública. Seus pais eram caseiros em Guarapari, então ele mudava constantemente de escola. Quando estava no Ensino Médio, no Polivalente, com 14 ou 15 anos começou a trabalhar como adolescente aprendiz e precisou mudar de escola porque não conseguiu matricular-se pela manhã. Sua tia conseguiu a vaga em outra escola pelo fato de conhecer o diretor. No 3º ano estudava pela manhã, à tarde trabalhava e, à noite, fazia o pré-vestibular com desconto. Passou no IFES e UFES no curso de Engenharia da Computação, mas optou pela segunda instituição e veio morar em Vitória.

A sexta entrevistada, Sabrina, sempre estudou no SESI porque seu pai trabalha na indústria. Como essa escola não tem foco no vestibular, voltou para curso técnico. Então, fez um bolsão no COC e conseguiu um desconto para fazer o 3º ano. Não

tentou UFES na época porque queria estudar na UFRJ por pensar que era muito melhor, mas não conseguiu passar. Fez o pré-vestibular, o ENEM e depois conseguiu ingressar na UFES no curso de História. Ficou neste curso um ano, mas quando estava no 2º período, entrou novamente no pré-vestibular e tentou o vestibular para o curso de Odontologia, que atualmente cursa.

Agora que minimamente apresentei o percurso de escolarização dos(as) entrevistados(as) desse estudo, desde quando ingressaram na escola até o ingresso na UFES, no próximo subcapítulo discuto as principais motivações e referências desses universitários para a conquista do título universitário.

4.2 - ESTÍMULO E INCENTIVO À CONTINUIDADE DO ESTUDO

A mãe de Tamyres estudou até o Ensino Médio, trabalha em uma escola como secretária, então, quando eram mais novas, ela e sua irmã passavam às férias escolares no trabalho da mãe para não ficarem sozinhas em casa. Nesse espaço escolar, brincavam, liam, etc. A universitária afirma que desde pequena gostava muito de ler, estudar e sempre teve boas notas. Sua mãe, por frequentar uma igreja evangélica, lia constantemente a bíblia e incentivava as filhas a fazer o mesmo. Isso despertava o interesse de Tamyres para outras leituras, a continuar lendo e estudando. Segundo afirma e, é possível verificar em seu perfil no *facebook*, ela gosta de escrever poesias e reflexões. O espaço da escola e da igreja é considerado por ela como “um espaço afetivo” com o qual ela sente a necessidade de contribuir de alguma forma. Entende que, em relação à vida escolar, devido a sua estrutura familiar, ela teve “privilégios” e “uma trajetória facilitada”.

[...] eu tive privilégios eu tive uma família que me ajudou, sabe? Eu posso estudar, trabalho aqui, mas eu não trabalho em outra empresa, eu tive uma trajetória que foi facilitada [...] (TAMYRES, 08/06/2016).

O acesso ao ensino superior, nesse sentido, é entendido por ela e a sua família como uma forma de ascensão social e econômica. Se as condições financeiras e emocionais permitirem, ela quer prosseguir nos estudos, cursar Mestrado e Doutorado. Em comparação aos colegas negros, Tamyres percebe que sua

experiência de vida é diferente e privilegiada. Não faz questão de ser exemplo para seus amigos universitários.

Com relação à Karen, ela também não teve que dividir seu tempo em jornada de trabalho e estudo. Por isso, acredita que o fato de ter tido a possibilidade de apenas estudar, facilitou sua entrada na UFES de forma mais rápida do que a de outros amigos que conhece e que atualmente apenas trabalham. Ela faz questão de frisar o incentivo que sua família sempre deu para que ela estude:

É bem de família mais pobre que fala. Ah! Eu não tenho nada para deixar para você, mas eu vou deixar educação. Então, eu lembro muito bem da minha avó me ensinando as coisas, da minha mãe me ensinando. [...] minha mãe falava: “Vai estudar, vai estudar, por que é dessa forma que você vai conseguir algo melhor, porque se não for com estudo...”. Ela sempre me alertava isso, ela era auxiliar de serviços gerais e minha avó também, então elas sempre me impulsionavam mais para o lado do estudo do que por trabalho. Então foi nascendo em mim essa vontade assim, sabe? De querer galgar algo melhor [...] (KAREN, 15/11/2016).

O fato de sua avó e sua mãe trabalharem para sustentar a família e não disporem de tempo e oportunidade para avançar nos estudos, não impediu de constantemente incentivarem e mostrarem-na a importância dos estudos para Karen. Ela também teve como referência e incentivo o seu tio mais novo, que não poupou esforços para ingressar no curso de Direito em uma faculdade particular. A entrevistada afirma que por várias vezes pensou em trabalhar para ajudar sua mãe e sua avó nas despesas da casa, mas a mãe sempre afirmava que ela deveria estudar, pois “só assim conseguiria algo melhor para a vida”. A mãe de Karina também sempre salientou a importância da educação escolar pelo fato dela não ter tido a oportunidade de estudar.

Ela [mãe] até sempre me apoiou, porque mamãe ela teve filho muito cedo. E ela teve que começar trabalhar muito cedo. E ela sempre falou pra mim e para minha irmã que o nosso principal objetivo tinha que ser estudar, porque a gente é pobre e essa é uma forma de conseguir, sabe? Uma forma digna e honesta de conseguir alguma coisa, né? (KARINA, 06/07/2017).

Igualmente aos casos relatados acima, o percurso escolar de João Victor também sempre foi planejado pela sua família, principalmente sua mãe sempre dizia que ele iria para a faculdade. Ela fazia questão que ele participasse de várias atividades

complementares aos estudos, tais como “currículos extras, escoteiro, natação, futebol, escolinha”, além de sempre solicitar aos diretores das escolas que ele ficasse nas melhores turmas.

Não obstante, as dificuldades dos pais, no caso deste estudo especificamente, tem-se a pessoa/personagem das mães que, podendo ser caracterizadas como de baixo capital cultural e econômico, envolvem-se com a escolarização dos filhos, pois aspiram um futuro profissional de destaque para eles. Para estas mães, a ascensão dos seus herdeiros é de certa forma, a concretização de uma trajetória de escolarização delas que foi interrompida (BOURDIEU, 1997).

Um aspecto interessante foi que, em várias entrevistas realizadas, especialmente com os(as) universitários(as) oriundos(as) de famílias de baixa renda, eles(elas) apontaram para a expectativa dos pais para que os filhos fizessem faculdade, mas essa palavra ganha força no sentido de ingresso no ensino superior. Haja vista, conforme mostrado por Bigossi (2009) em seu estudo, o prestígio social de se ter um membro da família ou em alguns casos até mesmo mais de um com o diploma universitário.

No caso da Catherine, que sempre teve a família muito presente, principalmente seu pai, que trabalhava na escola que ela estudou, sempre estava por perto lhe acompanhando, e a orientando-lhe sobre o ENEM, o vestibular, bem como outras coisas importantes para que ela adentrasse ao universo acadêmico. Sua mãe também ajudava no que era preciso. Ela afirma que nunca teve dificuldades, e que sempre gostou de estudar, embora houvesse cobrança dos pais para que ela alcançasse boas notas, pois eles tiveram uma vida escolar de dedicação e bom desempenho.

Fazer o ensino superior sempre foi algo almejado por Lóise. Desde pequena ela aprendeu que tinha que estudar, pois via a sua mãe estudando. Contudo, alega que encontrou dificuldades por não ter alguém que sentasse ao seu lado para ajuda-la, e passou a fazer apenas as matérias que gostava para não apanhar. Quando das exigências burocráticas para solicitar o auxílio estudantil, apesar das dificuldades financeiras da família, sua mãe teria afirmado com convicção que, se tivessem que

se submeter a todas as exigências burocráticas para obter o auxílio, a família se apertaria e ela deveria abrir mão do auxílio.

Jussara lembra que, inicialmente, não tinha muito interesse pelos estudos, pois na escola onde estudou não havia incentivo para que os alunos dessem continuidade aos estudos. Relata que tinha uma tia que gostava de estudar e que era o seu maior exemplo. Sua mãe sempre dizia que era para estudar igual à tia, mas, ela via isso como uma afronta, “um preconceito de dizer que as pessoas que estudam mais, que vão um pouco mais longe”. Sua mãe queria dizer que só através do estudo, as pessoas conseguem ascender socialmente. Relata que só depois começa perceber a realidade do que sua mãe dizia.

As entrevistas com os universitários autodeclarados brancos também evidenciam que seus familiares sempre deram o apoio para que eles prosseguissem nos estudos. Nathália tinha o auxílio da sua avó, que era professora, para fazer os deveres de casa, pois sua mãe trabalhava, mas ajudava quando podia. No caso da Esther, como a mãe tinha muito medo dela ficar defasada pelo fato de não ter se adaptado a creche, ela começou a trabalhar o aprendizado com a filha em casa. Quando Esther entrou na escola teve mais facilidade no aprendizado. A mãe sempre acompanhou nos deveres de casa, tomava nota, fazia pergunta, etc. Quando a universitária passou na UFES, a sua mãe decidiu mudar para Vitória com ela. Sabrina sempre foi estudiosa e conseguia dar conta de muitas atividades sozinha, mas sua mãe sempre a auxiliava nas leituras, que eram menos complexas, pois ela tinha até a 4.^a série (5º ano).

Thaís, após terminar o Ensino Fundamental mudou-se para Vitória para estudar. Seu irmão mais velho já estava nessa cidade, pelo fato de considerarem que o estudo na capital seria de melhor qualidade e de ter escolas que preparariam para a universidade. Os pais dela sempre investiram na educação dos filhos “[...] e tem condições e tinha condições para isso”. Hudson, mesmo recebendo bolsa de auxílio à assistência estudantil, desde quando entrou na UFES, contou com a ajuda financeira mensal dos pais e algumas tias ajudaram no início. Desde muito cedo sempre teve um direcionamento para fazer faculdade, a sua mãe sempre o incentivava e dizia que queria mais uma pessoa formada na família.

[...] desde muito cedo, eu já tinha um pouco dessa visão de entrar. Como meu irmão já tava, então já era uma realidade que já estava próxima, diferente de outros colegas meu que nem sabia que podia acessar a universidade, a maioria... A maioria da galera do 3º ano nem colocaram isso como questão, como objetivo, muitos colegas fizeram particular [...] (HUDSON, 05/10/2017).

Fica evidente que majoritariamente os(as) universitários(as) sempre tiveram todo apoio necessário da família para que eles pudessem estudar. Mesmo mediante as dificuldades financeiras, principalmente da maioria dos familiares dos universitários autodeclarados negros, arrumam uma forma para garantir a permanência deles, sobretudo agora na universidade. Portanto, as possibilidades de ingresso e permanência na universidade não são as mesmas para todos os discentes. O fato de existir outro membro da família que já ingressou no ensino superior, essa possibilidade parece que fica mais próxima.

Ericles foi o único universitário que apontou não ter o apoio da família com relação aos estudos. Na época de escola contava com ajuda de colegas quando tinha dificuldade em alguma matéria. Ele não pensava em entrar na faculdade, mas foi através de um vendedor, seu colega de trabalho que fazia o curso de Serviço Social, em uma instituição privada, que esse pensamento foi mudando. Ele relata que gostava da forma como o vendedor conversava com as pessoas e o achava inteligente, por isso decidiu que também faria o mesmo curso. Foi quando ingressou em uma faculdade privada e sua família o aceitou novamente em casa.

Lá em casa eu não tenho apoio nenhum, por exemplo, de... estudar, entendeu? Pra estudar. Isso é uma coisa que eu não... não consigo imaginar. Porque, é... eu chego em casa e falo: "Ah gente, vou precisar agora ficar um pouquinho quieto pra estudar e tal, num sei o que, vou precisar de um pouco de silêncio." E num, existe isso, fica: "Que mané estudar o quê!" e tudo mais. Já as pessoas brancas que eu conheço, que estudam aqui na UFES, que tem um contato comigo, são, é tipo assim. É... tudo é voltado pra aquilo entendeu, parece que a família se configura para que aquela pessoa... se realize na universidade e isso é uma coisa que, eu não vejo num... e-e-eu também não culpo minha família, porque eu acho que eles não veem, que, isso é uma possibilidade pra pessoas, porque eles não se identificam, ninguém parecido com eles nesses espaços de... [...] às vezes eu sinto que eu tenho que me esforçar muito mais pra eu tá em alguns espaços e realizar algumas coisas, pra que eu tenha reconhecimento da minha família, nesse espaço [...] (ERICLES, 27/09/2017).

Diante dessa situação apresentada, no trecho acima, ele fica se cobrando o tempo todo e buscando formas de conseguir estudar por ele mesmo e seguir o seu projeto de vida, que é fazer o Mestrado, por exemplo, e dedicar-se ao estudo de movimentos sociais. Uma maneira encontrada para conseguir estudar foi ficar na universidade depois do horário de aula. Haja vista que ele reside mais longe, entende que “perde muito tempo dentro do meio de transporte” e afirma que, dentro do ônibus, muitas vezes, é impossível ler alguma coisa. Na verdade, depois foi percebendo que prefere passar maior parte do seu tempo dentro da UFES não apenas para conseguir estudar, mas para ignorar algumas coisas dentro de casa.

Com relação a outras referências fora do grupo familiar, que podemos chamar de *socialização secundária*, conforme escrevem Berger e Luckmann (1985), também fica evidenciada nas entrevistas a pessoa/personagem do professor de Ensino Médio como importante referência de estímulo e incentivo a continuidade do estudo, principalmente para os universitários autodeclarados negros.

[...] eu conheci um professor de História e ele começou a me sensibilizar por que ele achava assim que eu tinha outra pegada... Ele foi uma pessoa muito importante para mim, meu professor de História, teve outros professores também, mas ele assim em especial [...] (TAMYRES, 08/06/2016).

Tamyres pensava em fazer o curso de História quando iniciou no cursinho pré-vestibular no PUPT. Nesse projeto conheceu um professor de História que lhe apresentou o curso de Ciências Sociais, falando que nesse curso ela teria um leque maior de oportunidades. No próximo subcapítulo apresento as experiências na escolha do curso de outros(as) universitários(as).

Quénia também relata que seus professores do Ensino Médio motivavam os alunos a fazer um curso superior, mas nada foi organizado pela escola para falar sobre o acesso à universidade, então, as ferramentas que eles utilizavam eram as indicações de Feiras de Cursos³¹ que estavam acontecendo, mas nem sempre dava para levar os alunos. No caso do Pablo, ele teve como referência as pessoas que trabalhavam nos abrigos pelos quais ele passou.

³¹ A Feira de Cursos é um dos espaços de divulgação dos cursos de graduação oferecidos pelas instituições de ensino superior. Na UFES acontece anualmente.

[...] e sempre tinha nessas casas que fui... tinha referências outras de possibilidades... outras de fazer dessa dimensão da educação que era a faculdade que na época eu não sabia nem o que era. Aí eles falavam o que era, porque eu via as pessoas executando funções específicas e aí eu perguntavam como é que era que eles conseguiam aquilo. Aí eles falavam que tinha que fazer uma faculdade. Então, esse contato com essa informação que possibilitou com que eu vislumbasse uma possibilidade de investimento [...] (PABLO, 13/07/2017).

No Ensino Médio ele teve contato com um abrigo que tinha uma configuração “política e ideológica” diferente, pois tratava-se do programa chamado *Casa Lar*. Esse programa é um serviço de acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais e uma pessoa ou casal trabalha como cuidador residente. No caso, Pablo passou a viver com esse casal, que eram considerados pai e mãe e que ele diz serem bastante influentes na comunidade, integrante da Igreja Católica e que tinha contato com as Obras Pavonianas.

[...] eles investiam na educação pautando como se fossem filhos deles e que os filhos deles fizeram faculdade, então todos deveriam ter acesso a esses campos aí, a essas possibilidades. Então eles investiram em motivações e também em forma de você entrar em qualquer campo, seria técnico para aqueles que diziam não quererem estudar muito e quem quer fazer mais tempo, fazer faculdade. [...] a estrutura que eu tinha ali me possibilitou ter uma condição estilo pessoas de classe média, mas enquanto estivesse no programa. Por que? Dava para eu só focar nos estudos e isso para mim é um privilégio de quem tem poder aquisitivo e uma família que já tem essa... essa... essa perspectiva de investir nos estudos para que o filho quando sair... com a situação boa. Então tinha essa estrutura e lá eu utilizava essa estrutura para tudo que fosse possível [...] (PABLO, 13/07/2016).

Os casais que colaboravam com as Obras Pavonianas fazem bastante investimento na educação dos adolescentes que ali residem, motivam e facilitam o processo, detalhando o caminho. Isso que possibilitou Pablo prosseguir nos estudos, tendo em vista que ele também tinha uma perspectiva “de patamar de lugar a ser ocupado”. Ele menciona que antes do abrigo tinha um cenário amplo com várias outras perspectivas, tais como o tráfico de drogas e morador em situação de rua, mas, ele almejou um cenário que fosse mais tranquilo para ele, que no caso, sua opção foi a educação oferecida nas Obras Pavonianas.

No decorrer das experiências de vida dos(as) universitários(as), também são perceptíveis diversas referências deles fora do âmbito familiar que contribuíram no processo de (re) construção da identidade que analiso no subcapítulo *A construção*

do processo de tornar-se ser negro. Mas, no próximo subcapítulo trago como os(as) universitários(as), após decisão e motivação para acessar o ensino superior, chegaram até o curso que hoje estão cursando na UFES.

4.3 - A ESCOLHA DO CURSO

Foi no 3º ano do Ensino Médio que Karen conheceu a UFES. Ela relata que a escola onde estudava não falava com os alunos sobre vestibular, e o foco dessas escolas era que os alunos deveriam ser mais técnicos, deveriam se preparar para o mercado de trabalho. Foi na Feira de Cursos, que ela decidiu fazer o curso de Direito. Isso, portanto, evidencia a importância desses eventos, assim como a Mostra de Profissões, que acontece anualmente, principalmente para os estudantes de escola pública, por apresentar diferentes cursos e as possibilidades no mercado de trabalho. Depois, conseguiu uma vaga em um cursinho pré-vestibular para se preparar para ingressar na UFES. Quando questionei como ficou sabendo da feira e do cursinho, Karen respondeu que teve uma iniciativa na escola, mas uma pessoa ficou sabendo e foi falando para os outros colegas. Concernente ao cursinho, a escola avisou sobre o edital, mas apenas falando que era para olhar no painel, não explicando os procedimentos.

Enquanto Karen teve como auxílio à feira de cursos para definir qual caminho seguir, a Nathália, que mudou muito de opção de curso ao longo do Ensino Médio decidiu fazer um teste na internet do *Guia do estudante*, que mostra o perfil da pessoa e dá uma ideia de profissões, e para ela apareceu Psicologia. Com isso, buscou mais informações sobre esse curso. Na época do vestibular ainda estava em dúvida entre Direito e Psicologia. Entretanto, após muita pesquisa optou mesmo por Psicologia. De forma similar, Esther buscou um projeto de orientação profissional com a psicóloga do IFES, e ali foi conhecendo algumas profissões e identificando-se com o Serviço Social. Antes sua intenção era Engenharia de Controle e Automação; no entanto, resolveu mudar, quando faltava um ano e meio para concluir o Ensino Médio. Na verdade, ela só conseguia se enxergar fazendo música, porque canta em igreja, casamento, toca, etc e é apaixonada por isso. Mas quando decidiu fazer faculdade de Música, não teve muito apoio da família. Por isso resolveu abandonar

esse projeto. Em conversa com uma amiga que também canta, constatou que o fato de não fazer a faculdade de Música, não impediria de continuar cantando, poderia fazer o curso depois. Esse é, portanto, seu projeto futuro.

Quando Karina ainda estava no Ensino Fundamental, principalmente depois que ingressou no cursinho preparatório, a vontade dela era muito grande em estudar no IFES. Depois que conseguiu, a universidade começou a ser pensada como uma coisa natural. E ser arquiteta era uma vontade desde a infância. Até chegou pensar em outras profissões, mas sempre retornava para a Arquitetura. A mãe e a família de Karina sempre deram muito apoio: “Não foi aquele tipo de coisa: não! Vai fazer isso. Vai fazer aquilo, não. Faz o que você gosta, faz o que você quer. Só faz, sabe? O que é importante”. Para se preparar para conseguir ingressar no ensino superior, ela fez um cursinho pago pela internet e no IFES também contou com o apoio de alguns professores. Eles deram algumas aulas extras para ela e outros amigos que solicitaram. Apesar de sua dedicação, entrar na UFES foi uma surpresa para Karina.

De maneira semelhante ao relato de Karina, a Mariana também não teve nenhuma interferência da família na escolha do curso. Quando criança brincava de ser médica e dizia que faria o curso de Medicina por gostar muito dessa profissão. Na sua família não tem nenhum médico, ao contrário, segundo seu relato, de vários colegas da sua sala. Catherine também teve todo incentivo da família, eles apoiavam sempre suas decisões. Saber que ela iria para a universidade era algo natural desde criança, só não sabia em qual curso. Ela diz que o fato dos pais terem curso superior, que também foi feito na UFES, isso foi um projeto pensado desde a sua infância. Ela queria ser veterinária, mas depois viu que iria sofrer bastante na perda de um animal e como ela gosta muito de escrever sua mãe chegou até sugerir o curso de Jornalismo. Quando estava no Ensino Médio que começou a pensar em Arquitetura, pesquisou sobre e percebeu que não havia nenhum arquiteto na família. Tem um tio formado em Publicidade, chegou até conversar com ele e foi até influenciada, mas acabou optando mesmo pelo curso de Arquitetura.

Quénia, por sua vez, queria fazer Psicologia. Ela havia visto esta opção de curso na grade curricular e começou a ver mais perspectiva para ela nessa profissão. Mas, sua mãe não deixou, dizendo que ela teria mais chances fazendo o curso de Direito

e que a Psicologia poderia fazer depois. Assim que Quénia ingressou no curso começou a reconsiderar a opção feita. Por enquanto vai continuar fazendo Direito e até o final do ano (2017) decidirá o que fazer, pois não está feliz. Quando criança chegou até pensar em fazer Medicina Veterinária, entre outros cursos, mas na medida em que foi crescendo, viu outras possibilidades.

Um ponto a ser observado aqui é a opinião dos pais na escolha do curso que o filho irá fazer. No caso desse estudo, temos algumas situações em que a mãe foi responsável por criar expectativas que o filho fizesse o curso que elas consideram ser bom para eles. A discordância que podem emergir, muitas vezes, causa sofrimento e conflitos para ambos os lados, simplesmente pelo fato do herdeiro não se identificar com o projeto instituído pelos pais (BOURDIEU, 1997).

O sonho de Lóise era fazer jornalismo e chegar até fazer o *Jornal Nacional*, nesse momento, ela enfatiza que é o da noite. Portanto, não conseguiu nota para este curso, passando para o curso de Ciências Sociais, sua segunda opção. Esse, ela fez a escolha de última hora, por isso diz que “caiu nas Ciências Sociais”, pois, havia pensado, em Filosofia, mas sua mãe entrevistou e disse que não. No caso dela, diferente da Quénia, não houve sofrimento, ela aceitou tranquilamente. Como conseguiu atingir sua meta que era passar na UFES, ficou feliz da mesma forma. Não estava esperando, ainda demorou uns três meses para contar para os amigos e familiares. Entretanto, diz que ficou mais feliz quando entrou no IFES, pois esperava e tinha certeza que passaria. Ela estava na igreja junto com sua avó e viu várias ligações no seu celular e ficou sabendo por uma amiga quando chegou em casa. Seu irmão também ficou muito feliz e ligou para várias pessoas para contar a novidade.

Grande parte dos(as) universitários(as) entrevistados(as) pretendia fazer outros cursos. Verifica-se que muitas vezes, não importa qual o curso superior fazer, o importante é o ingresso na universidade como nota-se no caso da Lóise. Com Lucas não foi diferente, ele não conseguiu aprovação na primeira opção, mas conseguiu vaga no curso de Ciências Sociais, ficando satisfeito da mesma forma, já que seu desejo era entrar na universidade. Esses dois discentes não exercem outra atividade além de estudar. O curso escolhido por eles não é integral, mas, no que concerne a

essa questão, Catherine entende e fala de forma bastante esclarecedora que, o curso quando é integral, dificulta o estudante de trabalhar, nesse caso, os pais precisam sustentar como é o caso dela e do seu ciclo de amizade, que podem desfrutar desse privilégio, “[...] então, já uma pessoa que precisaria trabalhar, ela não escolhe o curso, ela tenta ir para outro ou ela é prejudicada”.

Independente do curso, Pablo também vislumbrava ingressar no ensino superior, “fazer faculdade”, tendo em vista as referências que ele teve. O mais importante para ele era conquistar o que os profissionais que passavam pelos abrigos tinham que era “um carro, uma casa e dignidade”, além de “entrar no universo da informação, conhecimento...”. E nesses espaços, ele via essa possibilidade e tinha toda orientação necessária para conseguir ingressar no ensino superior.

[...] eu queria entrar no superior porque eles davam essa oportunidade, detalhes de como que é. E eu não via o curso o superior eu via o que eles tinham, eu queria ter o que eles tinham, então, como eu ia conseguir isso? por meio do ensino superior, fazendo ensino superior. Ah! então eu quero fazer isso aí (PABLO, 13/07/2017).

Escolheu o curso de Biologia, porque queria acessar vários campos e que fosse um curso mais amplo. Chegou até pensar em Matemática, mas ainda era muito limitado para o que ele almejava. Quando começou fazer Biologia e descobriu que tinha licenciatura, isso o deixou mais feliz.

João Victor havia ganhado uma bolsa em uma escola particular para se preparar para o vestibular. Contudo, essa bolsa era restrita para alunos que queriam tentar o vestibular para o curso de Direito. Com o tempo foi vendo que essa não era a sua área e começou a pensar outras possibilidades. Foi quando uma professora de História, que era formada em Ciências Sociais sugeriu que ele fosse até a UFES para conhecer os cursos, chegando até mesmo sugerir Jornalismo e Ciências Sociais. Seguindo as dicas da professora, participou de um evento no curso de Jornalismo e viu que ainda não era ali. Neste ponto, também é possível perceber a importância da professora no momento da escolha do curso. Em seguida, nas ciências sociais acontecia uma palestra com o profº Gustavo Forde e a prof.^a Andrea Mongim e foi nesse curso que ele então se encontrou, tendo em vista, que gosta

muito de assuntos como, política, mobilização e participação. Por um tempo escondeu do cursinho sua mudança de curso e conseguiu ingressar na UFES.

A Jussava, por sua vez, não pensava em fazer o ensino superior, assim como o Ercles, como mostro no subcapítulo anterior. No caso deles, não foi algo pensado desde a infância. A necessidade para Jussara surgiu depois que ela começou trabalhar e não viu outra possibilidade de futuro. Com isso, começou a fazer o pré-vestibular. E foi ali que ela começou a se interessar pelos estudos, principalmente para a área da biomédica. Escolheu o curso de Enfermagem, mas como não conseguiu a vaga nesta opção, no outro ano tentou Nutrição e passou. A escolha do curso, no caso da Jussara, se interlaça com o estímulo e incentivo que ela teve no cursinho. Ela relata que sempre gostava muito da “área do cuidado”, mas não conhecia nenhuma enfermeira e depois recorda que, às vezes, precisava cuidar da sua avó, então as pessoas falavam que ela cuidava muito bem. Foi aí que sua mãe disse que ela daria muito bem como enfermeira. Depois viu que seria um curso pesado para ela. Por influência e motivação de uma amiga do cursinho que tentaria Nutrição começou a se interessar por esse curso.

Comentei anteriormente que, em alguns casos, os pais projetam nos filhos suas aspirações pessoais ou mesmo é possível perceber que alguns discentes buscam profissões que são diferentes de outros membros da família. Com relação aos universitários autodeclarado brancos foi surpreendente perceber que dois deles seguem as profissões dos pais.

[...] mas foi mais por causa do meu pai assim, e também pelo lugar onde eu estava porque a maioria das pessoas era... era uma escola... Leonardo Da Vinci, então a maioria das pessoas ou era Direito, Medicina ou Engenharia ou área empresarial. Então pelo lugar onde eu estava e pela minha família também, minha tia é advogada enfim, eu acho que acabei escolhendo. Mas eu só fui saber que o realmente era quando eu entrei (THAÍS, 04/10/2017).

A Thaís, por exemplo, acredita que começou a pensar no curso que iria fazer quando estava no Ensino Médio. Na sua família tem vários advogados, pai, tia, irmão, entre outros parentes. Portanto, esse contato foi fundamental na sua decisão, assim como a influência do local onde estudava. Guilherme não diz explicitamente, mas fica subentendida a influência da sua mãe na escolha que ele fez do curso, pois ela

também é administradora. Mas o fato dele organizar uma equipe de futebol, gostar da área desportiva e ter como objetivo trabalhar na administração do esporte é possível observar que também houve uma escolha individual. Para ele é preciso conciliar o prazer com o trabalho, por isso, como projeto futuro, quer se dedicar à gestão esportiva. Porém até tomar essa decisão, fez um semestre de Ciências Sociais na UFES, depois tentou Direito, mas não passou, conseguindo a vaga, no ano seguinte, na UFES em Administração.

Antes de fazer Odontologia Sabrina também havia feito na UFES, por um ano, o curso de História. Ela trocou de curso porque ainda estava bem indecisa se ficaria nas humanas ou biomédicas. Na verdade, ela pretendia fazer Jornalismo, mas no ano que iria prestar o vestibular, o curso foi cancelado na UFES, então acabou indo para a História, mas não se adaptou e sentiu falta da biomédica. Ficou perdida sem saber o que queria fazer e chegou a pensar em cursar Biologia. Acabou tentando o vestibular para Enfermagem no Rio de Janeiro e Odontologia na UFES.

Após a escolha do curso e a possibilidade de ingresso na UFES; tendo em vista que este estudo se dá no contexto das ações afirmativas, em seguida analiso a discussão sobre política de cotas a partir do conhecimento e experiência dos(as) universitários(as) a respeito deste assunto.

4.4 - POLÍTICA DE COTAS: IMPORTANTES E ESSENCIAIS

Dos 14 universitários autodeclarados negros, 5 não optou pela política de cotas. Tamyres, por exemplo, mesmo sabendo que poderia, preferiu o ingresso por ampla concorrência. O seu relato aponta para um sentimento de vergonha, medo de ser discriminada, pois sua família sempre dizia que ela tinha condições de acesso a universidade sem precisar de cotas.

[...] eu sou negra e estudante de escola pública, sempre estudei em escola pública só que eu não optei pela política de cotas assim e na época eu tinha um discurso sobre negritude não era uma pessoa que não tinha falado sobre negritude assim, só que parecia que alguma forma dentro de mim, assim, de vergonha de usar a política de cotas, não tem? (TAMYRES, 08/06/2016)

Em uma conversa informal, ela diz que foi bom não usar a política e que não se arrependeu, pois não ocupou uma vaga de outro estudante negro. Ainda explana sobre o seu entendimento atual com relação à importância da política e de “falar para as pessoas”. A universitária Zâmbia salienta que muitos discentes negros de escola pública não estão querendo ingressar pela política de cotas por não se autoidentificarem negros, não estão assumindo essa identidade com medo de serem discriminados e de serem considerados como incapazes.

Quénia foi à única universitária que de forma voluntária procurou-me para participar da pesquisa, por isso perguntei o que a motivou. Para ela a pesquisa é importante por que tem muita gente que faz a opção pelas cotas sem identificar-se como pardo, preto ou indígena. Ela identifica-se como “parda”³², pois a família inteira do pai é negra e da sua mãe é branca e não viu “essa mistura” na família de seus colegas. Entretanto, no transcorrer da entrevista ela diz que sua opção pelas cotas deu-se quando viu os critérios colocados pelo IBGE. Sobre essa opção, irei detalhar no capítulo 5, tendo em vista que nesse momento, a universitária descobre-se “parda”, merecendo análise em subcapítulo específico.

E... quanto a cota racial, eu vejo que... é, quando eu fiz a minha pesquisa, eu vi um dos motivos para ter que era... alguma forma de compensar, é... o fato histórico que aconteceu. Que, seria, essa discriminação, constante com negros, ao longo da história mesmo. E... eu acho que, é importantíssimo, porque a gente vê. É, na própria sociedade, que... os negros tem menos chance, por causa desse, dessa questão história, eles... foram separados de uma forma e depois eles não foram incluídos de novo, na... na sociedade, então. É isso (QUÉNIA, 07/08/2017).

A importância das cotas para ela é a “acessibilidade” pelo fato de ter estudado em escola pública e não ter tido o acesso ao pré-vestibular, tendo que estudar sozinha, apenas utilizando os livros da escola e algumas aulas do *Youtube*. Sendo assim, as cotas foram cruciais para que ela conseguisse entrar, caso contrário, não teria conseguido e diz que o ensino público está defasado. Faz a crítica ao ensino básico de educação. Além disso, justifica a importância das cotas raciais pela discriminação histórica dos negros.

³² Destaco que categoria parda entre aspas refere-se à categoria empregada pelo IBGE e pela política de cotas. Como será possível verificar em alguns relatos, os(as) entrevistados(as) usam como categoria de autodefinição para acessar o direito às cotas na universidade.

No caso da Catherine, mesmo identificando-se como negra, percebeu que ela não necessitava optar pelas cotas, pois relata que não foi prejudicada, sempre estudou em escolas particulares, morou em bons bairros e nunca sofreu racismo.

Quando eu perguntei a Jussara se ela havia ingressado na universidade pelas cotas ela ficou bastante confusa, não entendeu o que seria PPI (Preto, Pardo e Indígena) e disse que não lembrava, pois tinha tentado a UFES duas vezes e se confundia. Até me perguntou se teria como ver isso depois. Quando iniciei essas análises entrei em contato com ela para confirmar essa questão e mais uma vez não se recordou, mas acredita então que não utilizou.

O posicionamento de Pablo antes de ingressar na universidade era de ser contrário às cotas, pois de acordo com seu relato, não tinha informações necessárias para pensar nessas questões. Apesar de que aconteceram alguns movimentos na sua escola no Ensino Médio para discutir a questão, mas não prestava atenção. Como não iria fazer o vestibular ele não se atentou em entender. Atualmente, a partir das informações e do aprendizado dentro da universidade ele coloca que as cotas são importantes, pois “[...] é a possibilidade de grupos que não teve acesso à educação de qualidade, ter acesso à universidade ou ao curso técnico”. Ele vê como uma possibilidade de ruptura dessa estrutura que já está estabelecida. Quando ele ingressou na universidade havia poucos negros estudando, pois as cotas eram sociais e com isso ingressaram mais pessoas brancas e os dados foram mostrando que apenas as cotas sociais não davam conta de absolver o público negro na UFES e em outras universidades.

[...] como tinha muitos brancos entrando, então você não via muita diferença, tem cotista lá no Direito, tem! Mas a cor é branca. Tem cotista na Medicina, tem, mas é branco. Então, essa mudança, não teve muito impacto não, porque entrava uns gatos pingados de negros. Que tem a ver também com essa questão de... para alguns curso por exemplo, tinha ampla entrada, tipo Pedagogia, Ciências Sociais, aí tinha um pouquinho mais de entrada. [...] com as cotas você tem uma divulgação maior e uma polemização maior também sobre as questões das relações raciais e isso é importante para mostrar... no caso das relações raciais para mostrar ou problematizar ou divulgar ou escancarar a situação racial brasileira em que determinados grupos são privilegiados por ter uma racismo institucional aí, relacional e etc. E também em relação a questão de mudança de cenário econômico de... para as pessoas, né? que tem condição econômica baixa (PABLO, 13/07/2017).

Pablo destaca que no ano de 2013 foi diferente, a cota continuou a ser social, mas havendo um recorte para pretos, pardos e indígenas, o que possibilitou a entrada de uma quantidade maior desse público na universidade. Portanto, ainda é baixo o ingresso de estudantes negros nos cursos “alto prestígio social”. Além disso, observa que com as cotas é possível uma ampla discussão sobre as relações raciais. João Victor ao contrário de Pablo, afirma que sempre foi favorável às cotas, mesmo sem ter a consciência racial ele sabia que aquilo era importante para ele. Obteve mais informações de como funcionava depois que ingressou na universidade.

Os estudantes autodeclarados brancos que ingressaram antes de 2013 também percebem que anterior a esse período a quantidade de universitários negros era bem menor. Thaís expõe que só teve conhecimento sobre as cotas depois que ingressou na UFES, quando uma colega perguntou o que ela achava sobre o assunto. Como sempre viveu em um meio branco, não tinha nenhuma informação, foi aí que começou ver que realmente fazia sentido e realmente era essencial e envolvendo-se mais no debate.

[...] eu comecei a me envolver nos debates e eu comecei a olhar em volta, dentro da sala de aula, conversar com as pessoas e que é uma política necessária sim. Acho que produz. Tem produzido resultados, enfim. Mas eu nunca parei para estudar profundamente sobre isso, sobre as cotas raciais, sobre... as pesquisas produzidas em relação a isso (THAÍS, 04/10/2017).

O fato de Thaís ter atrasado o curso, ela diz que na sua turma de 2013 a maioria dos alunos é branca, diferente da sua turma de 2012, que tem mais pessoas negras. Nesta turma atual via mais nítido uma divisão muito grande na classe, os alunos sentavam “demarcadamente de um lado e de outro”. Hudson também ingressou na UFES em 2012 e acompanhou um pouco das mudanças da política de cotas; contudo, fala principalmente sobre ter acompanhado a melhoria do programa de assistência estudantil.

Na hora de marcar a opção no vestibular que Nathália começou a pensar sobre cotas, mas apenas entrou em contato com esse tipo de debate depois que ingressou na UFES, quando outros alunos discutiram sobre o assunto em uma mesa na

“semana calórica” e depois quando fez uma optativa de duas professoras que abordavam sobre negritude.

[...] eu escutei vários depoimentos de várias pessoas falando sobre as cotas que se não existissem as cotas elas não estaria aqui e tudo mais. Eu acho que é muito importante porque nem todo mundo tem acesso a mesma qualidade de educação, nem todo mundo tem acesso a várias coisas que deveriam, sabe? Então eu acho super importante porque a universidade tem que ser aberta para todo mundo (NATHÁLIA, 05/10/2017).

Ela também expõe que depois que começou a fazer algumas reflexões ficou se perguntando: “porque eu não dei importância para isso antes, porque isso não me atravessava antes”. E o fato dela namorar um menino negro, e ver que “às vezes tem um posicionamento que é meio cobrado e tudo mais”, também foi um estímulo para poder estudar e entender mais sobre o assunto.

Atualmente Sabrina entende que as cotas são necessárias, pois antes era contra. Diz que tinha todo um discurso das pessoas sobre desmerecimento. Só quando foi fazer o vestibular que percebeu que apenas conseguiu passar porque fez o COC. Se estivesse continuado na outra escola não teria passado, pois muitos dos seus amigos do SESI não fazem “federal” ou tiveram que fazer pré-vestibular depois em outros locais. Por isso, acredita que teve consciência de que realmente foi privilegiada, pelo fato de ter aprendido a passar no vestibular.

[...] a educação básica não conseguia alcançar um nível que era pedido nos vestibulares assim, por mais simples que algumas questões eram... o jeito... a gente aprende a escrever, entendeu? Aí é obvio que quem não teve uma educação voltada para isso não iria conseguir (SABRINA, 11/10/2017).

Nesse mesmo sentido, Guilherme diz que as cotas “são as formas como as ‘minorias’ tem para poder é... se posicionar na sociedade”. Explica que é “uma situação bem ampla”, “muito discutível” e mostra ser a favor porque tem uma diferença muito grande entre o ensino público e o privado. Em outro momento, também diz: “[...] não tenho como falar porque eu não senti na pele essa questão assim... sentir esse preconceito de dificuldade de atingir uma determinada profissão”. Ele sabe que existem estudos que mostram que o negro, o pardo tem dificuldade para atingir o mesmo “patamar social do que o branco, tendo a partir da mesma condição”, então, não pode “haver superioridade de uma etnia com relação à

outra, é preciso um equilíbrio”. Para Esther, as ações afirmativas é dar atenção a determinados grupos sociais, “[...] é como se fosse tratar desigualmente os desiguais” e isso é necessário. Na sua turma tem negros, estudantes indígenas, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros), mulheres e idosos.

De certa forma, as cotas são para os universitários autodeclarados brancos importantes e essenciais, todos demonstraram ser favoráveis. Portanto, o que fica em evidência a partir de seus relatos é a disparidade na qualidade do ensino, assim como alguns dos universitários autodeclarados negros, que no próximo subcapítulo discutirei um pouco mais. Poucos foram àqueles universitários autodeclarados brancos que pensaram as cotas a partir do recorte étnico-racial, sobressaia de imediato o percurso educacional, o privilégio de ter estudado em uma escola com uma qualidade de ensino melhor. Ao mesmo tempo, mesmo após algumas explicações, principalmente após ingressar na universidade, não transparece em suas falas o reconhecimento do racismo como promotor das desigualdades.

4.5 - DESAFIOS PARA O INGRESSO E PERMANÊNCIA NA UFES

Karen realça que o fato da escola não preparar os alunos para o vestibular, principalmente através de simulados, fez com que ela não conseguisse a vaga na sua primeira tentativa para ingressar na UFES, apenas conseguindo na sua segunda tentativa. Também questiona o processo burocrático para fazer a inscrição.

[...] eu não tinha noção do que seria estudar Direito aqui dentro. Eu...Primeiro porque eu achava que eu não ia passa, porque era muito concorrido e independente de eu ser uma boa aluna na escola estadual, sabe? Eu era boa aluna naquela escola estadual e existia um milhão de alunos por aí que são muito bons e que eu ia concorrer com eles e eu provavelmente eu não passaria. Porque não era... a gente não teve um conteúdo que garantisse com certeza ou quase certeza, você vai está lá dentro a gente teve muito básico mesmo então, foi mais ou menos isso assim... Eu não passei de primeira no vestibular como eu esperara, apesar de eu ter pré ENEM e todos os professores acharem que eu ia passar por conta dessa minha... Não a foi nem uma... Não passei por pouquíssimos pontos... nem passei na primeira fase, foi pela questão mesmo não saber lidar mesmo com a prova do ENEM [...] (KAREN, 15/11/2016).

Percebe-se uma crítica frequente com relação à qualidade do ensino público. Críticas essas que também podem ser percebidas no estudo realizado por Teixeira (2003) no Rio de Janeiro e por Bigossi (2009) no Rio Grande do Sul. Karina apresenta essa situação no seu relato.

[...] a gente não teve muito incentivo também de treinar o ENEN, como a gente na escola não tem o costume de ter as aulas praticamente, geralmente quase todas as aulas são vagas e não tem professores não tem aula quando tem professor não tem aula por outros motivos também e a infraestrutura não ajuda. E aí a gente não teve esse incentivo de pensar em treinar o ENEM para entrar na universidade (KARINA, 06/07/2017).

Quénia e Jussara, de maneira semelhante, também contestam o ensino público e dizem que este está bastante defasado, muito bagunçado e que os professores não se importam com isso. Hudson, universitário declarado branco que também teve a experiência de sempre estudar em escolas públicas retrata as péssimas condições das escolas, o calor, a violência. Havia uma escola em específico, que, constantemente havia briga e polícia.

Não é de hoje, os constantes e não visivelmente manifestados, os expressivos ataques ao ensino público brasileiro. Assim como, a crise econômica, social e política em que o país vem atravessando nos últimos anos, discursos que perpetuam cotidianamente, tais como os relatados pelos entrevistados, são favoráveis aos interesses conservadores. Ou seja, aos interesses monopolistas do capital privado que contribui para tirar da responsabilidade do Estado garantir o direito de todos à educação pública e gratuita de qualidade em todos os níveis de ensino. Diante desta situação, é necessário que alunos, professores e demais profissionais da educação entendam que não se trata de privilégio e se perceberem efetivamente protagonistas desta luta.

Pablo ressalta que o contato com os professores na escola não possibilitaram ele entender como se dá o processo para o ingresso no ensino superior. Quando relata sobre a importância que ele vê nas cotas, conta sua experiência quando foi trabalhar em uma escola particular de garçom e ouviu uma funcionária motivando as crianças e falando: “Vão se acostumando que é isso que vocês vão ter no futuro!”. Essas palavras o marcaram, pois ele estava ali servindo aquelas crianças. Logo pensou: “o

que eles vão ter no futuro, eles vão ter isso aqui Oh! um negro servindo eles [...]”. Para o universitário, eles teriam todas as oportunidades de ocupar todos os espaços e quando não conseguirem vão buscar de alguma forma, “produz espaço para manter os privilégios”. E nas escolas públicas ele vê que não existe essa motivação, sempre querem lembrar ao aluno que são incapazes de entrar no espaço da universidade e ficando ali mesmo no Ensino Médio.

Mariana, diferente dos outros universitários autodeclarados negros não visualizou diferença quando mudou da escola pública para a escola particular. E dos universitários autodeclarados brancos, tanto a Nathália quanto a Sabrina que estudaram no SESI, relataram que essa instituição de ensino não prepara os alunos para o vestibular. Sabrina, portanto, foi a que mais destacou essa questão dizendo que a escola “[...] não tinha uma excelência em educação [...] não compete com outras particulares do Estado, como o Darwin... com outras mais de nomes”.

Alguns dos discentes, autodeclarados negros, também relataram a dificuldade encontrada para realizar a matrícula na UFES, principalmente, João Victor e Karen relatam que para declarar renda, existe uma burocracia muito grande no trato com os papéis, pedem para trazer os mesmos várias vezes, com isso tem muito gasto com cópias, cartório, etc., além disso, muitos estudantes são de fora. Existe a falta de esclarecimento por parte dos funcionários, que acaba desmotivando muitos estudantes em prosseguir na matrícula.

[...] essa questões para o documento de comprovação também que foi muito problemático para entrar aqui na universidade, então assim foi meio turbulento assim, sabe? muito amigos meus desistiram assim por causa de ser um processo seletivo caro para você, por exemplo, pessoa que não tivesse mesmo não tinha como. Porque para se inscrever na época que fiz, nossa! tinha que xerocar, autenticar, reconhecer firma, então assim, muitas pessoas desistiram do processo no meio do caminho, muitos amigos meus [...] (KAREN, 15/11/2016).

Lóise também relatou a mesma situação para declarar PPI. Como também declarou renda, questionou de onde tiraria o dinheiro para comprovar isso. Ela gastou o dinheiro que não tinha para fazer a matrícula. Ainda questionou que no formulário³³

³³ Esse formulário foi preenchido no momento da inscrição, junto à comissão de validação de autodeclaração étnico-racial instituída em 2017 pela Reitoria.

havia algumas perguntas sem nexos, mais preocupadas com a questão financeira. Chegou até conversar com alguns colegas, pois estava achando tudo isso muito estranho e colocou “Já não basta ser preto ‘tem que ser pobre meu amor’?! não, não é bem assim”. Para ela, parecia que estava naquele espaço declarando renda, apenas tinha uma pergunta sobre PPI, que também achou sem nexos. Não deu para entender direito na transcrição, mas na verdade parece que perguntam “Como você se declara e por quê?”, com um tom irônico em sua voz, responde que é preta e porque nasceu assim. Para Lóise, nesse formulário, tinha que ter apenas uma pergunta: “você já sofreu algum tipo de preconceito pela cor da sua pele?”, pois só isso para ela já responderia tudo. Complementa, dizendo com muita certeza, que é por isso que existem tantas fraudes.

Na entrevista com a Karina quando eu pergunto o que é ser negra, ela frisa que essa mesma pergunta havia sido feita no dia da inscrição, mas não critica, apenas no seu semblante transparece um ar de admiração. Detalho o relato dela no próximo capítulo.

Nos dias que aconteceu esse processo, eu escolhi um desses e fui até à UFES para saber como estava funcionando. Tive a curiosidade pelo fato da minha primeira entrevistada, a Zâmbia, falar bastante desse processo e eu ter participado da Audiência Pública sobre fraudes nas cotas que aconteceu na universidade em novembro/ 2016. Eram três salas, sendo uma para declarar renda, outra para declarar PPI e a outra, sala de espera. Fui para a porta da sala PPI, que estava fechada no momento, mas havia um rapaz em frente para informações. Apresentei-me e perguntei como estava acontecendo o processo e se eu poderia entrar para participar. Ele pediu para esperar a turma que estava ali dentro sair para que eu pudesse conversar com as professoras e talvez participar da próxima turma que se encontrava na sala de espera. Assim eu fiz. Esperei por 15 minutos, mas uma das professoras disse-me que não poderia participar para não constranger os alunos que estavam ali para matricular-se.

No relato de João Victor, ele explica com mais detalhes o processo de verificação das cotas raciais e destaca a importância desses para se obter mais dados sobre a quantidade exata de cotistas que passam pela universidade e a possível facilidade

para se ter acesso à essas informações, em especial do quantitativo de fraudes detectadas. Tendo em vista que grande parte dos alunos, segundo informações obtidas, “chegava para a banca e resgatava alguém para justificar ser negro”. É porque tinha a pergunta “por que você é negro?”. Para ele, a banca precisa fornecer o resultado na hora, assim possibilita chamar de imediato para matrícula àqueles que estão na lista de espera, os suplentes. Pablo também faz duras críticas com relação às fraudes para o ingresso na universidade. Ele diz que alguns grupos de pessoas do movimento negro perderam o “sangue no olho”, que em sua opinião:

[...] é uma expressão que quer dizer perdeu a garra, que perdeu a raiva, perdeu o ódio, perdeu as coisas que... a sede de vingança [...] Dizem que a autodeclaração vai resolver os problemas, que as pessoas vão declarar de boa fé, mas as pessoas estão fraudando para entrar nos espaços para manter o poder, manter o lugar (PABLO, 13/07/2017).

Para o universitário é preciso ser mais rígido com os critérios, pois essa conquista não foi fácil e existe para ele uma possibilidade bem grande de acabarem com as cotas, tendo em vista o atual cenário econômico e político do país.

Após esse período de escolha do curso, seleção, matrícula que para alguns foi bastante complicado, outras questões começam a surgir quando eles, de fato, ingressam na UFES e iniciam o curso. João Victor relata sobre a dificuldade que existe para pedir auxílio, pois também são muitos documentos exigidos todos os semestres.

Conforme já mencionado em outro momento, o percurso da Lóise foi marcado por várias situações conflituosas, sobretudo, relacionadas a questões financeiras. Quando já estava morando em casa própria com a mãe e o irmão, sua tia-avó adoeceu e foi morar com eles, com isso os gastos familiares foram ainda maiores. Depois que ingressou na UFES, a rotina de Lóise era casa e hospital, isso até a tia falecer. Ela ficava pela manhã com a tia e à tarde ia para a universidade, sendo muito cansativo, ocasionando dificuldades para assimilar o conteúdo. Outra questão apontada, principalmente por Mariana, foi que antes de ingressar na universidade suas notas eram muito boas, sempre foi a melhor aluna da classe, mas isso na universidade está sendo diferente. Ela não tem muito tempo para estudar porque o curso é integral e tem muito conteúdo.

De modo geral, as entrevistas mostram que o debate sobre o ingresso e a permanência dos estudantes negros na universidade, está diretamente ligado às possibilidades de concretização dos projetos familiares, tendo em vista que esses participam dos processos sociais e culturais que envolvem o percurso social desses estudantes. Muitos deles puderam contar com o apoio da família, seja nas questões financeiras ou no incentivo a continuidade do estudo, como descrevo no subcapítulo 4.2. No entanto, as possibilidades de ingresso e até mesmo de permanência na universidade está, sobretudo, ligada aos seus projetos individuais, que são pensados a partir de suas diferentes experiências, interações e valores adquiridos em diversos contextos e lugares. Nesse sentido, fica evidente também que alguns universitários lutam por conta própria pela sua ascensão. No próximo subcapítulo continuo trazendo outras questões que estão ligadas à permanência na universidade.

4.6 - RELAÇÕES RACIAIS NA UFES

Partindo do princípio de que, mesmo com as ações afirmativas de fato e de direito implementada, possibilitando maior inclusão de estudantes autodeclarados negros no ensino superior, no subcapítulo anterior mostrei que são muitos os desafios, sobretudo no que diz respeito à permanência desses universitários na universidade. Contudo, estes desafios impostos, vão além da questão material, evidenciando também aspectos de ordem simbólica, relacionados, na maioria dos casos, pela discriminação e pelo racismo.

Para Karina na universidade ainda tudo é muito recente, ela acaba de ingressar. Contudo, já percebe que a maioria dos seus colegas de sala são brancos. Mas, vê uma representatividade maior de negros com relação ao Ensino Médio, alguns comentários racistas e disse ainda não ter passado por nenhuma experiência ruim até o momento. Tem boa relação com os colegas e professores. Catherine de forma semelhante percebe que o curso de Arquitetura é mais elitista e já viu cenas de racismo acontecendo. Cita o caso de um menino que fez uma intervenção e pichou algumas maquetes que sua turma havia feito. E nessa situação, sobressaiu o fato dele ser negro, foi chamado de “neguinho”. Segundo a universitária, ele ficou

bastante ofendido, dizendo que todos daquele curso eram racistas, mas ela diz que mesmo nunca tendo sofrido, é negra e tem empatia pelo que ele passa. Portanto, antes de ingressar na UFES acreditava que essa por ser pública teria menos preconceito.

Lóise com relação à sua sala, também diz que a maioria é branca e ainda complementa, que “70% tem dinheiro”, sendo esse um percentual que ela mesma estipulou, mas tem afinidade e se dá bem com todos. Consegue integrar-se em diferentes grupos de trabalho, diferente do seu Ensino Fundamental, que não se sentia “abraçada”. No início do curso, por conta da dificuldade com sua tia-avó hospitalizada, ficou chateada porque tinha que estudar muito, se esforçava, levava o material para ler no hospital e quando chegava à aula, os colegas, que dormiram a tarde toda, dominavam mais o conteúdo ou recebiam elogios em fichamentos, enquanto ela, apenas uma avaliação, um rendimento ruim. Enfatiza que dessa vez não desiste.

Lucas, também calouro na UFES, vem tentando se enturmar, sente que é acolhido, tem bom relacionamento com os professores, mas ao mesmo tempo relata que sente uma competição e talvez, essa fosse pelo fato dos seus colegas virem de cursinhos particulares. Na sua sala já formaram os grupinhos de convivência, além disso, está com o sentimento de que é a “sobra pela primeira vez na vida”, de não pertencer ao local. Esse sentimento também foi ressaltado pela Ruanda, uma aluna que intermediou um dos meus contatos e participou da entrevista.

Não tem esse sentimento de pertencimento, né? Enquanto a gente vê que os outros alunos meio que já tem esse sentimento de pertencimento, como se a universidade fosse feita para eles, sabe? Enquanto a gente percebe nitidamente que a galera preta... não consegue... não tem esse sentimento assim, que deveria ser muito importante, mas acaba que... acaba não tendo [...] (RUANDA, 08/06/2016).

A política de permanência da universidade é algo que ainda não contempla as reais necessidades postas pelos estudantes negros. Acredito que é necessário um trabalho mais efetivo para que esses estudantes realmente sintam-se pertencentes a esse local, reconhecendo-se e sendo reconhecidos a partir da identidade assumida,

em distinção aos demais grupos constituídos para interagir. Na fala da Tamyres isso também fica evidente:

Aí a gente até falou assim... a gente poderia marcar uma reunião para ver o que está acontecendo porque tipo, uma amiga minha já desistiu do curso, ela é preta, outra vai tentar transferência, sabe? Outra está desperdiçada, outra está reprovando muito, a galera está desmobilizada e a gente sente que isso tem a ver com a nossa negritude assim e com as dificuldades que a gente tem para acessar esse lugar assim... quanto em... essas questões de gêneros... tem as questões de se sentir acolhido, sabe? (TAMYRES, 08/06/2016).

Tamyres relatou que uma vez foi questionada por outra pessoa sobre sua militância na universidade, do amor que ela tinha por esse espaço, mas ela respondeu de uma forma que chamou bastante minha atenção: “Eu não amo essa universidade, não tenho como amar um lugar que não me enxerga, me discrimina... eu apenas luto para permanecer... para poder crescer socialmente”. É esse sentimento de não pertencimento que, segundo Tamyres, faz lutar pelos seus ideais. No entanto, nota-se que a luta dela sempre é pensada coletivamente, é uma mulher sensível, tem grande preocupação com o grupo o qual pertence, mesmo ela tendo suas particularidades, anseios, desejos mais individuais.

Para evitar o desgaste, João Victor quando precisa fazer disciplina com outra turma que não conhece, logo busca sentar próximo a outros estudantes negros. Suas amizades hoje são muito importantes para ele. Compram livros, lêem e, até juntos, buscam estratégias de encaixar na disciplina autores negros cujos “currículos são brancos”. Já houve caso de uma professora do curso de psicologia procurar por ele para auxiliá-la na construção do programa de aula. Ele menciona que tem uma relação mais próxima com aqueles que são negros, até os chamam de aliados, pois para determinadas pautas que eles precisam, contam com eles. Portanto, com a instituição de modo geral, a relação é mais complicada.

A fala do universitário evidencia que debater e discutir sobre raça, racismo e relações raciais passa a ser cada vez mais questionada dentro do espaço da universidade e os professores e demais funcionários precisam conhecer sobre esses temas e com isso, os discentes negros são chamados para opinar. Os saberes e aprendizados desses são reconhecidos e entram em ação dialogando com outros

saberes e ignorâncias. Essa é uma das discussões trazidas por Gomes (2017) no seu mais novo livro intitulado *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*.

Karen relata que os colegas não são empáticos e são bem fechados nos seus grupos. Além da separação dos grupos para trabalho, existem também bastante visíveis os grupos em organizações de festas, “[...] você que não é do Darwin, do UP, do Leonardo da Vinci³⁴, fica totalmente excluído”, ou seja, aqueles que são egressos de escolas públicas são totalmente isolados. Jussara, se referindo mais especificamente aos alunos cotistas de modo geral, também diz que, principalmente quando ela ingressou na UFES ouvia dizer que havia uma separação das pessoas que estudavam nas melhores escolas daquelas que estudam em escolas públicas, isso tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Diziam que a separação era pela ordem da nota do vestibular. Portanto, para ela essa nota não faz diferença depois que entra. Karen descreve com riqueza de detalhes sua experiência perante essa situação de separação de grupos cotista e não-cotistas em sala de aula.

No semestre o passado eu pensei muito em largar o curso por conta de situações que aconteceram comigo lá. Situações bem delicadas, situações de professores também sendo... tipo, muito racista dentro da sala de aula [...]. As pessoas que me insultava na escola elas me insultava, mas, por exemplo, eu não me sentia isolada de tudo, porque querendo ou não tinha outras pessoas lá também que.... Como era majoritariamente negro então a gente sempre se reunia, e aí chegou aqui, isso foi ao contrário, entende? As pessoas não me insultavam, mas elas me isolavam, sabem? Então eles falam nós somos favoráveis às cotas, mas, por exemplo, eu escolho meu grupo e meu grupo não tem cotistas. Existem grupos de cotistas para fazer trabalho e grupos de não cotistas, sabe? Então não rola meio que aquela separação... Ah! Eu não estou te separando por que você é cotista, mas na hora de te escolher eles não te escolhem... sabe? Assim, rolou muito disso comigo, rola com amigos ainda de sala [...] tipo, sempre faço trabalhos com as mesmas pessoas porque as outras não querem fazer comigo. [...] isso me desmotivou muito na aula eu tentei muito em decidir assim, de você falar coisa e as pessoas debocharem de você, de achar que você está falando tudo errado, de achar que não é aquilo, aí depois o professor comenta: “Nossa que legal, hein! Você respondendo isso?!” Tipo porque eu... que dizer que eu não estudo, sabe? Mesmo querendo ou não, essa coisa ainda paira ainda lá, mesmo que não seja... É eu sempre digo lá no coletivo, lá no direito é explícito do que é o racismo no Brasil, você não, mas passa a não falar bom dia! Você não cumprimento, você finge que não ver, você olha de cara feia, mas não sou racista, sabe? Eu não estou te chamando de macaca, não estou fazendo nada com você, sabe? Então, tipo... Eu tive situações delicadas com professores (KAREN, 15/11/2016).

³⁴ Essas são algumas das escolas particulares mais conhecidas da Grande Vitória por serem as referências no quesito qualidade de ensino e terem as mensalidades com valores bem altos.

Além desta situação, Karen nota que os professores não entendem que no curso existem pessoas de diferentes realidades, que moram longe e que para chegar até a universidade necessitam utilizar o transporte público, ficando muitas vezes presos em engarrafamentos. A relação com os professores para ela é meio complicada, pois eles não são muito presentes. Apenas cumprem o que tem para ser cumprido. Para ela, o curso é muito elitizado e de direita. Portanto, colocam o mérito acima de tudo.

Sabrina também menciona que o curso de Odontologia é bastante elitizado e caro. Os professores que são específicos da Odontologia acham que todo mundo tem dinheiro e não entendem as diferentes realidades das pessoas. Então, os discentes que não têm condições de pagar pelos materiais que são necessários acabam trancando o curso.

Na fala de Ericles, ele não menciona sobre dificuldade de relacionamento com os professores, mas destaca que existe um pensamento desses de que se “os negros não conseguirem tal coisa é porque não se esforçaram”. Ele vê esse pensamento acontecendo em vários espaços e principalmente escuta esse tipo de fala de alguns professores brancos, que todo o momento querem mostrar que, por exemplo, em suas épocas de graduação liam mais textos do que os alunos leem hoje em dia e, não ficavam queixando-se. Portanto, acredita que são essas situações que “dificulta a gente se vê”, porque para ele há uma falsa impressão de que o fato de estar no mesmo espaço, aquilo foi conquistado da mesma forma.

Thaís expõe que no início do curso não gostava, pois “[...] achava muito conservador, tem em sala de aula professores que falam coisas bizarras, machistas, racistas e a maioria dos professores são homens brancos”. Hudson salienta que a universidade tem uma visão meritocrática e isso no curso de Engenharia ainda é mais forte. Principalmente se o estudante for cotista tratam como se a capacidade intelectual fosse menor, que estão diminuindo o índice de aprovação do curso, mas para ele dependendo do caso, os cotistas tem o rendimento até melhor. Para esse entendimento, um dos posicionamentos contrários às cotas era sobre a qualidade do ensino. Santos (2014) já mostrava que o mau rendimento dos alunos da UFES não é

explicado pelo fato deles serem cotistas; pois, antes das cotas esses problemas já apareciam.

É possível perceber que responsabilizar o aluno pelo seu insucesso, pela sua inferioridade tende a reforçar ainda mais as desigualdades raciais, tendo em vista que não existem condições de igualdade para uma competição. Hudson ainda observa que o debate sobre negritude no seu curso é inexistente. Não existe professor que estimule o aluno a pensar criticamente outras questões que estão fora da grade curricular.

O debate de negritude, nem sei se é essa a expressão correta... o debate de negritude não existe assim, cara, nunca teve espaço, só se fizeram eu tava em outro lugar. A gente até, inclusive depois das ações do Negrada em relação as fraudes e aí eu ter visto na Psicologia, que era um número muito alto, caramba véio! E eu parei para pensar para as pessoas do meu curso. Às vezes eu paro e olho para a sala e... além de não ter esse debate, essas pessoas ficam impelidas de... de se colocar, porque são geralmente o perfil deles, o perfil da Engenharia de Computação é um perfil mais introspectivo [...] então são pessoas que quando o professor coloca uma questão e os professores falam disso, do ponto de vista deles, mas eles falam e... sempre é muito assim de baixo para cima, então a gente não tem essa... essa... até mesmo nas próprias disciplinas autonomia de questionar, são poucos os professores que dão essa abertura [...] (HUDSON, 05/10/2017).

Ao final da entrevista, Hudson relatando sua experiência na ocupação em 2016, diz que ficou sentindo-se ameaçado, sendo motivo para piadas e depois disso começou a se questionar sobre o espaço da universidade: “esse espaço é para você? ou não? é... você tem direito a esse espaço ou não? Na verdade não é mesmo e você tem que aceitar isso então”. Com isso, pensou também nas pessoas negras, que são cotistas e que por isso já sofrem diversas questões que sofreu por ser cotista, além da “grave questão do racismo”. Para ele é preciso um movimento mais forte para combater o racismo, pois existem pessoas que precisam que esse debate chegue até eles.

[...] eu acho que a gente tentar pensar também uma forma também de incluir essa galera, que são pessoa que... nem... não estão incluídas no debate, provavelmente se você chegar e falar ela mesma não vai se reconhecer naquele discurso é... é muito difícil... pensando do que eu sofri e potencializando isso para a realidade dessas pessoas eu acho que deve ser uma carga muito difícil de você levar no curso que é muito difícil, de você ter problema dentro de casa, você ter problema financeiro e ainda ter problema por causa da sua cor. E isso assim... Eu espero que um dia, a gente consiga fazer isso melhorar lá, porque é bem tenso (HUDSON, 05/10/2017).

Hudson reconhece a necessidade do debate racial nos Centros Tecnológicos (CT) e de certa forma ele nos indica pistas riquíssimas para corroborarmos com as análises realizadas por Carvalho (2007) sobre o confinamento de negros dentro do espaço universitário. Não apenas no CT, mas principalmente nos espaços onde estão localizados os cursos considerados de maior prestígio social.

Mariana, que faz o curso de Medicina, como já mencionado em outro momento, diz que os professores não pensam muito nos alunos, apenas querem que a matéria deles seja importante. Ainda inclui no seu relato que na sua turma tem 3 alunos negros; 4 contando com ela, mas que nem todos entraram pelas cotas e estudaram em escola particular e no curso de modo geral os negros não são muitos. Para ela, são pessoas que se declaram “pardas”, mas que na verdade, dá para ver que não são. Salaria ainda que, pensava que seriam complicadas as relações dentro da UFES, que sofreria algum tipo de discriminação, racismo, mas isso não aconteceu, deixando-a impressionada. As pessoas a tratam muito bem, não sente diferença de tratamento tanto por parte dos colegas, quanto com relação aos professores. Ela nega de início, mas depois logo se lembra de um episódio que aconteceu no primeiro semestre e diz ser o único caso ruim. Assim como Karen, a situação foi com o professor.

[...] um professor, ele não sabia nem meu nome, não queria nem saber meu nome. Eu participava de um projeto de extensão, eram 4 alunos e eu era a única negra. E, por causa do meu *black power*, ele ficava me chamando só de Maju. Sabe aquela menina que apresenta... o jornal. Me chamava só de Maju, não queria nem saber meu nome. E... era muito estranho. Ele me tratava muito... muito diferente. Essa foi a única vez, que eu sofri alguma coisa assim. De resto. Tudo tranquilo. Nada, eu até... impressionei, mas... não senti nada de diferença (MARIANA, 20/07/2017).

Maria Júlia Coutinho, mais conhecida como Maju, a qual Mariana se refere, é uma mulher negra, jornalista e apresentadora da previsão do tempo no Jornal Nacional. Ela ficou mais conhecida depois que foi contratada pela Rede Globo de televisão, ganhando visibilidade em rede nacional por fazer a apresentação ao vivo da previsão do tempo no Jornal Hoje. Em Julho de 2015 foi alvo de comentários racistas e machistas no *facebook*. Em solidariedade à jornalista, seus companheiros de trabalho publicaram um curto vídeo mostrando cartazes e gritavam: “Somos todos Maju”. Nas redes sociais essa frase tornou-se *hashtag* #Somostodosmaju.

Essa comparação abordada por Mariana e a própria situação vivenciada pela jornalista pode ser observado por Angela Figueiredo (2012) no seu estudo sobre a mobilidade profissional de empresários negros na cidade de Salvador – Bahia que fazem parte da classe média. A autora aponta para os diferentes olhares que os negros são subjugados quando ocupam espaços considerados, tradicionalmente de classe média. Se os negros destacam-se na sociedade, possuem um poder aquisitivo mais elevado ou destacam-se ao ocupar posições mais elevadas, eles são vistos estando “fora do lugar”. De fato, as pessoas estão, a todo o momento, buscando localizar o negro dentro da sociedade.

Foi surpreendente que majoritariamente dos universitários autodeclarados brancos disseram que, na turma deles existem negros, mas eles são poucos. Hudson por exemplo, expõe que conhece poucos negros e, destaca que não existem mulheres negras. Além de fazer uma crítica à política de cotas e destacar o seu posicionamento sobre quem é negro.

[...] eu conheço poucos os estudantes que são negros... enfim eu não fico contando porque lógico não, não sou eu quem é tem que dizer quem é, mas a gente percebe essa incoerência entre a política, essa ideia da política que é de incluir e a realidade que é... que não faz isso 100% enfim, tem todos os seus problemas aí (HUDSON, 05/10/2017).

Nesta mesma perspectiva, a Sabrina apenas menciona um quantitativo de alunos negros da turma por aqueles que se identificam. Ainda esclarece que ela se vê branca por causa da cor da sua pele “e os privilégios por ter essa cor da pele”, então quando “ler alguma pessoa”, sem expor, porque acha que isso é de cada um, observa os trejeitos e vê que se essa pessoa foi privilegiada de alguma forma, tanto pelo contexto econômico quanto pelo social.

[...] eu sei que dentro das cotas para negro tem pardos, né? E o pessoal se considera pardo... Muita gente branca que acaba entrando nesse contexto aí na minha sala... Eu não sei dizer quem lá... assim, pelo que eu acho, o que eu vejo, o que eles já falaram, os que se identificam que são negros que são quatro assim, mas eu não sei se mais pessoas se identificaram como negros ou pardos, aí eu não sei. [...] porque eu acho que é muito difícil porque o racismo não é só questão de dinheiro, a gente vê, muitos artistas que sofrem com o racismo e eles têm influência, são influentes, ah! Sei lá! Têm educação completa [...] Só que falando nessa questão social eu entendo que a maior parte dos brancos que eu convivi são os mais privilegiados que tem acesso a maior renda e moram nos lugares melhores e tem mais condições de se locomover melhor (SABRINA, 11/10/2017).

Guilherme diz que é possível ver mais pardos na UFES de modo geral, mas negros são poucos, pois, para ele, esses estão inseridos entre a população mais pobre e para se manter na universidade sem auxílio é mais complicado e trabalhar e estudar é muito difícil. Também diz que, na época que estudou no período noturno percebia que as pessoas não tinham muita disposição, pois são pessoas que trabalham e na parte da manhã tem trabalhadores, mas as pessoas são mais jovens e são mais focados. Até o momento não tem encontrado dificuldade de relacionamento tanto com os colegas quanto com os professores, esses para ele são acessíveis, solícitos, estão em constante contato com os alunos por *e-mail*. Até chegou pensar que seria uma desorganização a universidade pública, mas que é “a imagem clássica”.

Esther também fala da organização da Universidade, principalmente pelo fato de poder frequentar vários espaços e debates e a estrutura física. É possível vivenciar a universidade, não apenas estudar. Além disso, relata a possibilidade de conseguir bolsas, diferentes de amigos que estão em instituições privadas. Embora essas bolsas atualmente sejam escassas, alguns colegas estão trancando o curso porque perderam a bolsa. Tanto Esther quanto Nathália também relataram ter uma boa relação com os professores, enfatizam que eles são abertos, que não existe uma hierarquia, são muito qualificados e com muita coisa para contribuir. Ainda fala que o curso é bem integrado. Ela tem contato com alunos de vários períodos.

A maioria dos universitários autodeclarados negros que fizeram parte dessa pesquisa é egressa de escolas públicas e relatam que a maioria dos amigos do Ensino Fundamental e Médio era negra, mas dentro da universidade isso muda completamente, pois agora começam a perceber que esse espaço é formado por uma maioria branca e elitista. Os universitários autodeclarados brancos que tiveram a experiência de passar pela escola pública também relatam que a maioria dos estudantes era negra e que no ensino privado tinha uma quantidade bem menor. Recordam-se de poucos colegas negros. De modo geral, quando perguntei aos universitários autodeclarados brancos se eles lembravam-se de alunos negros na época de escola, a reação de surpresa da maioria foi a mesma, pois foi um tipo de pergunta não esperada.

[...] eu nunca pensei nisso!... Mas é na escola pública tinha mais do que na escola privada, mas...[pausa] é em São Gabriel eu parecia que sim, tinha mais pessoas negras do que no Leonardo Da Vinci, que no Leonardo da Vinci era muito pouco mesmo (THAÍS, 04/10/2017).

[Breve silêncio] olha [Breve silêncio] vou te falar que... como... é até um ponto interessante que você pegou porque eu nunca tinha reparado em relação a isso. Lembro... tenho dificuldade de puxar na memória uma pessoa negra que tenha estudado comigo mesmo durante o Ensino Médio. Realmente... [Breve silêncio]
Luana (pesquisadora) – Ensino Fundamental...
Guilherme – Fundamental [suspiro]... olha! De ter contato de amizade não, não (GUILHERME, 04/10/2017).

No momento que finalizo a entrevista e pergunto ao Guilherme se ele havia algo para acrescentar, lembrou-se que no pré-vestibular tinha uma colega negra, mas não lembrava-se dela. Afirmando que realmente são poucos os negros que conseguem acessar a universidade, tendo em vista a diferença na qualidade de ensino entre a escola pública e privada. O universitário quando discute sobre as cotas, pelo fato de ser branco, não sabe o que passa na vida de um negro, como mencionei no subcapítulo sobre cotas.

Apenas Esther foi rápida na resposta colocando que sempre teve amigos negros, tanto em Vitória quando na sua cidade natal. Portanto, quando estudou no IFES, percebia que lá não tinha quase nenhum estudante negro e a maioria dos estudantes eram de escolas privadas. No Ensino Fundamental, a presença de negros era maior. Hudson que expôs que a presença de negros sempre foi maior nas escolas pelas quais ele passou, com exceção de uma que considera ser um pouco mais elitizada.

[...] quando você falou de estudante negro, eu lembro de algumas figuras que inclusive são colegas que ficaram, que morreram, mas é... [breve silêncio] sempre tendo essa questão do... do... da violência do tráfico, principalmente nessas escolas. [...] porque são mundos diferentes mesmo, eu acho que tem um funilzinho no meio do caminho que as pessoas ficam, a gente sabe disso [...] (HUDSON, 05/10/2017).

Ele complementa dizendo que aqueles que conseguiram acessar o ensino superior poucos estão na UFES, a grande parte foi para faculdades privadas. Entretanto, esses que conseguiram, a maioria é branca. Sabrina também diz que na sua escola havia muitos negros e justifica essa presença pelo fato ser uma escola para “trabalhadores da indústria”, com a mensalidade baseada no salário. Mas no COC

havia poucos negros. Portanto, suas melhores amigas são dessa época e são brancas. Atualmente que ela está conhecendo pessoas novas e inclusive sua dupla de sala é negra.

Thaís diz que no interior haviam mais pessoas negras, mas ela não tinha muito contato, “sempre vivi num meio muito branco”. Quando saiu da sua cidade demorou um tempo para enturmar-se, fazer amizade, mas depois começou ter mais contatos. Nesse sentido, ela diz que o fato do interior ser pequeno, não teve contato com muita gente, saiu “de uma bolha para outra bolha”, pois não teve proximidade com pessoas negras, apenas brancas, então, não compartilhou “o que era ser negro naquela escola... minimamente conversar com aquela pessoa, troca uma ideia sobre isso”.

[...] no Ensino Médio eu fiquei trancada praticamente de classe média alta e classe alta, sei lá se tinham pessoas negras eram muito poucas eram... na minha sala era, uma no máximo... na escola era em torno de cinco no máximo... extremamente conservadora, né? a escola (THAÍS, 04/10/2017).

Ela não presenciou nenhuma cena de racismo escancarado no ensino médio, pois era tudo muito “velado”, mas lembra de que na sua infância estava em uma festa de aniversário em uma pizzeria quando um menino branco chamou a menina negra “de macaca com um tom de brincadeira”. Na época, ela achou natural, só depois que começou a pensar sobre isso.

5. IDENTIDADE, EFEITOS E ENFRENTAMENTOS

Após o conhecimento sobre os percursos dos(as) universitários(as) para o ingresso na UFES, neste capítulo, dediquei-me em analisar como se dá o processo de (re)construção da identidade dos estudantes negros e refletir sobre as consequências/ efeitos do racismo e a discriminação na vida destes discentes e as diferentes formas de enfrentamentos, principalmente dentro da universidade por eles encontradas. Além de apresentar como as novas informações, conhecimentos e experiências obtidas a partir da socialização secundária são debatidos no contexto familiar por estes sujeitos participantes da pesquisa. Para deste modo, compreender as semelhanças e diferenças entre os casos.

5.1 - RACISMO, MEMÓRIAS E TEMPORALIDADES VIVIDAS

A partir das entrevistas e das observações no campo é possível perceber que o racismo e a discriminação racial são situações que permearam a vida dos universitários autodeclarados negros em diversos momentos. No entanto, é a partir do ingresso na universidade, que eles começam perceber mais diretamente essas situações de racismo, muitas vezes produzidas institucionalmente, e até mesmo rememorar diversas situações e experiências passadas. Trata-se de um mecanismo de reviver o passado e compreendê-lo de outra maneira no momento presente. Ou seja, é possível compreender a partir das reflexões de Pollak (1992, p. 4) que “[...] as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória”.

Foi quando Karen ingressou na escola do seu bairro no Ensino Fundamental que ela teve sua primeira experiência com o racismo. Quando estava na 3.^a série (4º ano) a professora de matemática ensinava números romanos e não conseguindo entender, pediu explicação duas vezes. A docente, por sua vez, questionou o porquê dela não ter entendido e disse perante toda turma, “[...] meninas negras merecem mais atenção em matemática, por que você não sabe, você não sabe assimilar [...]”. O caso tomou proporções maiores. Na frente da pedagoga e da mãe de Karen a professora continuava reafirmando o que havia dito. A universitária acabou mudando de escola.

É possível observar a partir da situação relatada pela universitária sobre a fala racista da professora, o quanto ainda a população negra precisa enfrentar diariamente os obstáculos do preconceito e do racismo. Quantos talentos e habilidades para as áreas das ciências exatas e tecnológicas são desperdiçados simplesmente pela existência desses tipos de estereótipos. A presença e a experiência de estudantes negros em instituições de escolares e acadêmicas são simplesmente desconsideradas.

De maneira semelhante, o filme *Estrelas Além do Tempo* (2017) baseado em fatos reais, traz interessantes reflexões, apresentando uma proximidade dura com a realidade brasileira. Conta a história de três mulheres que trabalhavam no centro específico de matemática da NASA (Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço) na década de 1960, período esse em que a segregação racial ainda era muito forte nos Estados Unidos. As protagonistas são questionadas todo momento pelos seus trabalhos simplesmente por serem mulheres e negras.

Esta experiência de racismo foi um choque para Karen e família. Eles ficaram sem saber o que fazer durante um longo tempo até conseguir apoio psicológico. Com base nas reflexões de Pollak (1989) sobre memória, o silêncio que emerge das lembranças consideradas traumatizantes são chamadas de *memórias subterrâneas*, que dependendo da situação, a dor que está guardada pode “explodir” e invadir o espaço público, nesse sentido, a universitária silenciou-se, optou por não discutir sobre racismo por um longo tempo. Portanto, essa foi a melhor maneira que encontrou para se proteger e seguir a vida. Além de mostrar, na verdade, para ela mesma, capacidade nos estudos, passando nas disciplinas com boas notas. Isso a consolava, mas o sofrimento por ser negra permanecia vivo dentro dela como é possível visualizar na fala abaixo.

[...] principalmente na minha infância eu tinha isso muito forte, né? De não querer... de total rejeição de não querer ser negra de... De demorar no chuveiro ficar passando bucha, mãe tem que sair um pouquinhoooo, na época eu era religiosa então... Hoje eu acho assim... bizarro a situação, mas era um sofrimento tão grande, na época era religiosa, eu era da igreja evangélica, minha família até hoje é, então eu fica aquela coisa de dormir... e mamãe falava vamos orar e toda oração eu pedia Deus para ficar branca e toda oração eu pedia... porque era um sofrimento tão grande para mim [...] (KAREN, 15/11/2016).

São significativas nas falas, assim como nas memórias compartilhadas pelos universitários declarados negros, a experiência de rejeição e negação do próprio corpo e um ideal imaginário da brancura. Sobre essa questão, João Victor que havia lido recentemente um texto que, segundo ele, falava sobre o pregador de roupa, lembra-se que levou um susto, pois também colocava esse utensílio de uso doméstico no nariz para afinar. A sociedade brasileira cria fronteiras simbólicas rígidas, que dificulta as relações entre os diferentes grupos, fixa estereótipos de que ser negro é algo negativo e desconsidera as diferenças. A cor da pele é utilizada como principal elemento de estigmatização. Mas, como afirma Seyferth (1995) não apenas o fenótipo que serve como discurso racista, pois a ideia de origem não está ausente no Brasil.

No Ensino Fundamental Lóise também relata que passou por algumas experiências de racismo. Os colegas sempre faziam brincadeiras. No Ensino Médio para ela foi mais tranquilo, na verdade, acredita que já estava acostumada com a situação.

[...] No Ensino Médio eu senti uma coisa totalmente diferente porque as coisa que a gente pensava quando criança, ah é coisa de criança! Mas eu sempre me achei a feia da sala, sempre tinha uma brincadeira que eu não participava, é... de chegar as besteiras, conversa besta da sala: a quem é a mais bonita da sala? Sempre era a loirinha, a branquinha do, do olho tal, cabelo liso e nunca era eu, nunca era uma outra colega minha, então era chato. Mas no ensino fun... no Ensino Médio eu acho que eu fui mudando mais isso na minha cabeça, eu falei: não, espera aí, eu não sou feia. Eu não sou isso. Eu sou melhor do que isso gente! [...] (LÓISE, 10/07/2017).

A universitária ainda expõe um episódio que aconteceu no Ensino Fundamental que merece ser destacado:

[...] um teatro que a gente fez, que era “João e Maria”, eu queria participar do teatro, mas até então a Maria já tinha sido escolhida, porque sei lá ela levantou o dedo, foi alguma coisa assim, eu não lembro muito bem, o João também e a bruxa. Só que a bruxa desistiu faltando uma semana. A professora perguntou, falou: gente, então, preciso em uma semana e tal, quem quer ser a bruxa levanta o dedo. A minha mãe foi na escola, até ela entender que eu tinha... que eu tinha falado que eu queria ser, foi... foi difícil porque ela achava que tinha sido alguma... acho que ela já tava tão ... tão ... acostumada eu diria que ela, até ela raciocinar, até ela entender que eu tinha escolhido fazer o papel da bruxinha foi muito difícil. Ela chegou pra mim pra perguntar se eu que tinha escolhido mesmo ou se foi a professora que falou. Aí foi engraçado que ela falou bem assim: “Você vai ser a melhor bruxinha”. Ela fez a roupa, eu ensaiei pra caramba, e... chegou no dia da apresentação eu sabia a fala de todo mundo. Foi legal. Aí depois dessa eu me apaixonei pelas bruxas [risos] (LÓISE, 10/07/2017).

A preocupação da mãe de Lóise é relevante, significativa e chama a atenção pelo fato de que aos negros sempre cabem desempenhar os papéis de menos prestígio, normalmente nunca são protagonistas. Além disso, carregam estereótipos sempre negativos, como feios, preguiçosos, brutos, incompetentes e por aí vai. Bruxa, por exemplo, é geralmente retratada por uma mulher mais velha, esteticamente feia e malvada. Essa situação também demonstra como expressões ou imagens negativas do negro ainda estão imbricadas no imaginário da sociedade e muitas vezes são vistas como natural.

De acordo com Karina no Ensino Médio todas as suas amigas eram brancas, assim como a maioria das pessoas com quem ela se relacionava no dia a dia. Viu diversas situações de racismo acontecendo na escola, mas isso era tranquilo até o momento quando aconteceu com ela. Já havia acontecido uma vez no Ensino Fundamental, mas ela nem lembra direito. Dessa vez relata que foi horrível, chegou até procurar apoio psicológico e depois ainda conversou com a pessoa, que disse não ter sido intenção dela fazer tal comentário.

[...] eu até me emocionei porque é um momento que é como se você se envergonhasse da cor que você tem, sendo que você não tem motivo nenhum pra se envergonhar, sabe? É como você se sentisse mal por aquilo sendo que não faz sentido.[...] Você se sentir estranha, sabe? Na sua própria pele, porque você não entende porque veio aquela violência, porque veio aquele comentário (KARINA, 06/07/2017).

Ao contrário de Karina, a maioria dos amigos do Ensino Fundamental e Médio de Tamyres eram negros. E dentro da Universidade isso mudou completamente, pois agora começa a perceber que esse espaço é formado por maioria branca e elitista. Além disso, começou a perceber as diversas situações de racismo existente nesse espaço.

[...] e a gente entra na universidade e começa a ver as estruturas racistas que ela tem, sabe como? Assim não tão pronunciadas: racismo. Mas você vai percebendo assim... em qualquer pessoa em situação periférica que vai... que a maioria da galera que é preta, tipo assim, vários problemas, assim, até mesmo o... a forma da universidade é uma forma que não privilegia essa galera (TAMYRES, 08/06/2016).

Para Lucas o racismo é velado. Ele percebe isso na universidade, mas até o momento ele não passou e não pretende passar por nenhuma situação mais agressiva.

Conforme mostro no percurso escolar de João Victor, no Ensino Médio ele mudou-se para outra cidade para estudar no IFES. Lá, para ele, foi bastante complicado para se entrosar. Em trabalhos de grupos principalmente, sempre ficava sozinho. Conhecia algumas pessoas da sua cidade, mas esses eram egressos de escolas particulares. Ele buscou então, aproximar-se de estudantes negros e pobres. Acreditava que o problema era com ele mesmo e essa situação foi bastante dolorosa. Portanto, hoje diz que consegue fazer uma leitura e ver que realmente passava pela via racial. Mas, só consegue fazer essa compreensão após ingressar na universidade em um momento pós-Malaguti³⁵, como veremos no próximo subcapítulo.

Suscitando reflexões para além do escopo desta pesquisa, mas que é importante ser sublinhada, nota-se a partir do trabalho de campo que universitários negros da graduação e até mesmo pós-graduação com quem eu puder conversar mesmo que informalmente, já buscaram apoio psicológico, na maioria dos casos, para entender e conseguir lidar com as diversas situações relacionadas ao racismo e a ansiedade. A busca por este apoio também aparece na fala de alguns dos discentes entrevistados. Muitos fizeram terapia durante algum tempo ou ainda realizam³⁶. Chegaram buscar apoio na própria universidade no Núcleo de Psicologia Aplicada (NPA) que funciona no prédio do CEMUNI VI, mas por limitações de vaga, não conseguiram.

Os aspectos psicossociais do racismo apareceram nas experiências de vida relatadas pelos universitários autodeclarados negros quando eles acionam suas

³⁵ No ano de 2014, em uma aula ministrada para alunos do curso de Ciências Sociais, o professor Manoel Luiz Malaguti expõe que “detestaria ser atendido por um médico ou advogado negro”. Situação essa, que repercutiu em rede nacional.

³⁶ Interessante destacar que o Conselho de Psicologia lançou, em 2017, um documento de referência sobre relações raciais, após diversas solicitações dos profissionais no 9º Congresso Nacional da Psicologia (CNP2016). Para mais informações ver no site: <<http://site.cfp.org.br/cfp-lanca-documento-base-sobre-relacoes-raciais-para-profissionais-da-psicologia/>>.

memórias, ressignificando o passado. E essas mais marcantes remetem-se ao período da escola. As consequências/ efeitos desses aspectos são marcadas negativamente pela construção de relações racializadas que foram vivenciadas pela violência, humilhação, apelidos, etc. E como esses discentes têm enfrentado essas situações e (re)construído suas identidades? É o que busquei analisar nos próximos subcapítulos.

5.2 - A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE TORNAR-SE NEGRO

Devido ao fato de alguns estudantes participarem do Coletivo Negrada e haver um movimento que estimulava os universitários considerados negros pelos integrantes desta organização a se identificarem como negros, isso levou-me a questionar os sujeitos desta pesquisa sobre o que eles entendiam por “ser negro” e a partir de qual momento passaram a se identificar com tal.

Karen, por exemplo, teve um momento na sua vida no qual ela preferiu não falar sobre ela. Sabia que era negra e que sofria bastante por conta disso, mas ao deparar-se com o questionário para ingresso na universidade e ter que fazer a opção de cor/ raça começou a lembrar toda sua infância e refletir sobre o “racismo e perceber todas as questões raciais” que estavam envolvidas nela, conforme se pode observar nas palavras da entrevistada.

[...] então foi nesse momento de me autodeclarar que eu me autoidentifiquei assim e comecei a perceber todas as coisas que eu estava sujeitas tudo que eu passei tudo que eu sofri... e de começar a querer a entender assim, um pouco de mim um pouco... Um pouco da minha história assim, da minha história enquanto família enquanto negra enquanto Brasil, né? Enquanto o povo que foi trazido para cá, então, assim, foi nesse momento que eu comecei a me interessar mais [...]. Eu já me identificava, mas eu identificava ainda nas questões de estereótipos, né? (KAREN, 15/11/2016).

Para Timóteo no Ensino Médio, mais especificamente, a afirmação da negritude também se deu a partir de estereótipos. Pois, seus colegas ficavam zoando sua pele, diziam que ele era mais forte, aguentava mais sol, mais viril, etc. Contudo, apenas ao ingressar na universidade depois de ter passado por uma situação muito

dolorida para ele, que foi o comentário racista do prof. Malaguti, fez com que ele se percebesse como negro.

A... minha afirmação enquanto negro não foi ... Ela foi pensada melhor aqui na Universidade, né? Pensei isso aqui. Mas esses momentos assim eu não ... Eu não pensava seriamente, era sempre tido como uma ... uma coi... essas diferenças eram vistas através de piadas na própria convivência com os alunos. Na minha sala lá em cima, por exemplo, tinha ... numa sala de trinta eu acho que tinha dois negros só. Dois ou três. Era eu mais um outro menino. Menino bem mais claro do que eu, mas mesmo assim ele passava por esse crivo de ser negro [...]. Eu vejo que eu me tornei negro num momento muito pontual que foi o momento que eu sofri um racismo do professor Malaguti. Não que eu nunca tenha sofrido, mas foi muito pontual, então isso foi uma, um dispositivo que me fez perceber negro, né? E... Eu até comparo isso como se fosse um parto meu, sabe? Uma coisa muito. Essa coisa violenta de, de ... de nascer mesmo e se tornar negro. E Foi esse processo violento, mas não, poderia ter sido pior (TIMÓTEO, 03/05/2017).

De acordo com o universitário tornar-se negro é um processo. Que no seu caso, aconteceu de forma “bem pontual”, no momento em que sofre racismo em sala de aula. Citando, o poeta brasileiro, “Sérgio Vaz” diz que “nascer negro é cons... é consequência, se to... agir como negro é consciência” [“nascer negro é consequência, agir como negro é consciência”]. Ainda diz que “esse quebra-cabeça se fechou nesse momento”. Contudo, busca outras formas de se tornar negro que não seja apenas pelo via negativa. João Victor também enfatiza essas outras possibilidades de ser negro

Eu tive um processo de amadurecimento [...] eu busquei esse lugar, então de fazer alguns tipos de leitura, tipo assim, que me desse força, né? [...] Que atualmente no momento eu tô, assim, buscando essas outras narrativas, outras possibilidades de eu ser negro não apenas pela dor, assim, né? [...] (JOÃO VICTOR, 13/07/2017).

A ideia para ele do lápis de cor (giz de cera) para crianças é interessante, assim como livros de heróis negros. Lóise, nesse sentido, também acha interessante essa atividade, tendo em vista que a mãe é professora e sempre trabalha a temática racial com os alunos. Já trabalhou à “Aquarela de Toquinho”, utilizando uma caixa de lápis de cor (demonstra o tamanho gesticulando os braços) que criou com diferentes tons e também vários livros: “Pretinha de neve e os setes gigantes”, “Branca de neve e os sete anões”, “O pequeno príncipe negro” e etc. Ainda, traz outra sugestão que é bem envolvente e que Lóise ajudou a mãe a preparar. Elas

compraram diferentes tipos de feijões e de cores variadas para trabalhar a música “Feijão brasileiro”³⁷.

Podemos notar a partir desse pensamento da busca por outras formas de ser negro, que o racismo e a discriminação no Brasil têm suas raízes no passado e, é marcada pelo sofrimento e pela dor de muitos negros, que ainda não foram cicatrizadas, já que as ações que permanecem no presente têm impedido a ascensão da população negra e a promoção de oportunidades iguais para todos. Então, quando esses(as) universitários(as) se dão conta da sua negritude é porque esse momento foi marcado por uma situação dolorosa do racismo.

Assim como Timóteo que relatou mais acima, João Victor também estava na sala de aula quando o prof. Malaguti fez o comentário racista. Nesta época o universitário estava tendo aula de antropologia com a prof.^a Andrea Mongim e fazia parte de um grupo de pesquisa sobre ações afirmativas. Com isso, teve acesso a algumas informações, principalmente sobre cotas. Com essas informações que tinha, questionou o professor. A partir dessa situação que repercutiu na universidade e também extramuros, ele relata como um marco, “Que tipo assim, me deu um choque, assim, né? Foi uma transformação ou renascimento”. Foi o momento que ele começou a refletir quem ele é, “era um ser negro é... do IBGE” e “o fato de eu ser negro não ia nortear minha vida”, mas pós-Malaguti os caminhos dele começaram a ser definidos e ele começa a fazer uma leitura da sua época do IFES.

Segundo Timóteo a sua “identidade é uma coisa mais ativa” e está relacionada a vários pontos “[...] eu sou negro, mas sou cristão, eu sou universitário [...]” e a partir do momento que elenca alguns desses, cria seu próprio discurso sobre quem ele é, “[...] e viver, viver isso”. No momento, “ser um negro cristão” é o ponto que ele tem fortalecido. Lucas ao identificar-se, antes de tudo, fez questão de evidenciar seu signo astrológico e outros discentes, no decorrer da entrevista, identificaram-se também com LGBT.

³⁷ Procurei a letra desta música na internet, mas como não encontrei, entrei em contato novamente com a universitária e pedi para encaminhar-me a letra. Na verdade ela quis dizer “*Feijão maravilha*” de Gonzaguinha, também conhecida como *O preto que satisfaz*. Essa música também foi cantada pelo grupo *As Frenéticas* e foi tema da abertura de uma novela em 1979.

A partir da perspectiva de Hall (2015) é possível repensar o entendimento sobre identidade, tendo em vista que as sociedades foram, ao longo do tempo, marcadas por transformações que influenciaram nas diferentes maneiras de entender os sujeitos e a sua cultura. O autor defende que não existe uma identidade fixa e estável, ela está em constante processo, por isso, sugere a utilização do termo identificação ou processo identitário. Neste sentido, a identidade é estabelecida por meio das relações que são construídas e manifesta-se através da consciência do contraste e diferença entre o outro.

Neste processo de (re)construção da identidade, Timóteo deixou o cabelo crescer, mas sem refletir muito sobre o assunto. Depois de um tempo, começou a ler mais sobre a “afirmação da estética”. Irei discutir essa questão mais abaixo.

Aí então eu meio que fiz esse ... eu decidi entrar nesse processo, é... consciente de cortar o cabelo todo e perceber como ele tá crescendo, sabe? Meio que fotografar e perceber, né? [...] Aí eu tô. Eu tô até pensando em quando eu acabar esse tentar fazer os *dreads* pra fechar essa afirmação, né? Então é ... é ... eu tô. Aí fica contribuindo nessa identidade que eu tô me percebendo, né? [...] Eu tenho uma, eu tenho uma teoria, mas eu não sei como comprovar ela, que é ... lá fora quando tem um menino com o cabelo grande acho que a polícia não ... não que não oprime muito, mas cria um estereótipo de um negro da UFES, então um negro universitário que sabe seus direitos, então ele, ele vai ser tratado de um jeito que o negro careca de aba reta vai ser tratado de outro jeito [...] (TIMÓTEO, 03/05/2017).

Ao mesmo tempo, em que Timóteo fala sobre si, enquanto negro, num processo em constante construção, ele evidencia um ponto de fechamento dessa afirmação de identidade, que para ele está relacionada, sobretudo, com a estética. Dentro desse ponto de vista, é possível observar que pouco a pouco ele vai construindo um tipo de consciência sobre a negritude e estabelecendo formas de incorporar essa identidade. Gomes (2002; 2012) em seu estudo sobre o corpo negro e o cabelo crespo, a partir de sua etnografia em diferentes salões étnicos em Belo Horizonte (2002), mostra que o corpo evidencia variados padrões estéticos dentro de grupos culturais específicos e o cabelo tem sido um dos principais símbolos. Possibilita diferentes interpretações, além de definir o sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro.

Lucas também fala sobre sua relação com o cabelo. Desde bebê utilizou raspado, então, na sua infância negava ser negro, dizendo ser “[...] moreno, que era claro, qualquer coisa, menos negro [...]” e na adolescência também aconteceu da mesma forma, essa discussão passava despercebida, não pensava sobre o assunto. No final do Ensino Médio que ele foi deixando o cabelo crescer, identificando-se como negro e aceitando-se. Ele tem um tio que usa também *black*.

Fala que ouviu vários comentários bons e ruins inclusive da família e descreve que a sua representatividade negra vem do lado da mãe, pois ela e a maioria das pessoas da família por parte dela é negra, mas seu pai é branco. Por isso, acredita em uma “falta de identificação”. Dando para entender que seria dele e também da família, por a maioria ser de “pele escura” e ele “pele clara”. Ele não era considerado pelos seus familiares como negro e isso ficava na cabeça. Os elogios que muitas pessoas fazem do seu cabelo constroem nele uma autoestima.

[...] eu acho que quando a gente não tá muito com a autoestima trabalhada, é... as pessoas aproveitam disso pra fazer comentários ruins, né? Já ouvi muito que... é seria bom se eu pudesse alisar o cabelo, “por que você não alisa?” “Por que você não usa o creme tal?” Sempre tem aquela ... É constantemente alguém comentando: “Ah, eu posso pegar no seu cabelo?” “Posso fazer isso?” “Seu cabelo é muito lindo”. Tem uns prós e contras, né? Mas eu percebo que, e eu até levo esse debate lá em casa, que porque que pessoas brancas não, não ouve isso do seu cabelo, gente querendo opinar, gente querendo, ah usa isso, usa aquilo, faz isso, faz aquilo, porque sei lá, eu acho que muito social, né? Tipo as pessoas negras terem o seu momento de ascensão da sua autoestima e a sociedade ainda tem essa coisa, de não, faz isso. Tipo, é negro fazendo essas coisas, né? Assim, se glorificando apenas por ser negro. Não é tão bom assim ser negro. E a gente percebe essas coisa mesmo que não seja ditas na cara, mas a gente percebe que o racismo tá lá presente. E... é isso, mas a gente ... a gente só se fortalece (LUCAS, 10/07/2017).

As experiências relatadas pelo Timóteo, pelo Lucas, assim como o João Victor que também fala sobre o cabelo (mencionarei no próximo subcapítulo) são situações notadas por Gomes (2012) que remete para o fato que mudar o cabelo significa uma tentativa de sair do lugar da inferioridade, tendo em vista, que o cabelo do negro sempre é visto como “ruim” e o cabelo do branco como “bom” e isso, na concepção da autora, expressa um conflito, pois a partir desse emerge-se um padrão de beleza a ser seguido por todos. Diante do exposto, a discussão sobre apropriação cultural do corpo deve ser feita considerando o contexto histórico e social no qual esses universitários estão inseridos.

No contexto atual é possível observar um movimento de afirmação e ressignificação estética. Uma forma de expressão conhecida como *Geração tombamento*³⁸ que fortalece a auto-estima e a auto-confiança de jovens negros que vem na contramão das tendências da moda. Há um abuso nas cores, cintura alta, tênis, cabelos *black*, usam-se muitos acessórios, etc. Nesse sentido, Gomes (2017) afirma que “a partir do advento das ações afirmativas configurou-se um outro perfil da juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos sociais” (GOMES, 2017, p. 7). A estética passa a ser entendida como um direito à cidadania.

As universitárias negras foram maioria nessa dissertação, mas é interessante que nenhuma delas cita a estética como símbolo escolhido para a afirmação de identidade. Na verdade, houve apenas um rápido comentário da Jussara no qual menciona sobre seu cabelo e depois pessoas negras que alisam o cabelo. Essas, na concepção dela, não estão assumindo a identidade.

Assim como Timóteo que passou por uma experiência semelhante de deixar o cabelo crescer, Lucas fala da descoberta de ser negro como um processo.

[...] Que é um processo, a gente se descobre negro, a gente num é sempre, né? Meio que um ... que um... uma luz que chega pra gente uma hora da vida, às vezes é tarde, às vezes é cedo, mais é de repente [...]. Aí com uns ... eu tô com vinte, vamos botar dezessete, dezoito anos comecei a ... a internet foi mostrando mais esse lado do movimento negro, da aceitação, filmes também. Começou mais aquele bum, né? Do movimento negro com a, a militância. Aí que foi na internet eu comecei a me sentir mais representado [...] (LUCAS, 10/07/2017).

Interessante que Lucas foi o único entrevistado a afirmar que através da internet que começou a se pensar como negro. Além desse meio de comunicação, ao longo da entrevista diz que buscou referência em cantores e fala de um professor de filosofia que começou a introduzir debates em sala sobre diversos temas. A partir disso, começou mudar suas ideias, opiniões, que segundo ele, eram conservadoras. As redes sociais colocam os sujeitos em contato direto com várias pessoas e diferentes grupos, além de colocá-los em contato com diversas notícias, informações,

³⁸ Para mais detalhes sobre o assunto acessar o site: <<https://www.geledes.org.br/tag/geracao-tombamento/>>.

consumo, etc. Essa é uma leitura interessante para se fazer, pois também permite que esses sujeitos posicionem-se e (re) construam suas identidades.

João Victor também fala de um “processo interno”, pois ele precisou de um tempo maior para se localizar e se sentir mais seguro para “falar mais, tomar mais iniciativa” e as leituras foram fundamentais nisso.

Apaixonei pelo grupo [Coletivo Negrada] e aí a gente começou a pensar atividades e aí eu comecei a fazer um processo interno, tipo assim, olha, eu preciso ter maior domínio sobre isso, assim. Aí eu comecei a buscar referência, buscar leitura, conhecer pessoas e tudo mais, sabe? Esse processo interno mesmo, né? (JOÃO VICTOR, 13/07/2016).

Assim como Timóteo, o processo de (re)construção da identidade de João Victor iniciou quando começou a fazer parte do Coletivo Negrada. Nota-se com isso que o interesse pelas discussões étnico-raciais desses universitários cresceu. Isto é evidenciado na pesquisa realizada por Bigossi (2009), pois alguns dos seus entrevistados também apresentaram maior interesse pela temática após ingresso no ensino superior.

De forma semelhante, esse processo de (re) construção da identidade também é relatado por Tamyres. Começou a ter a consciência de si a partir do momento que passou debater no espaço da universidade sua própria identidade enquanto negra. Reconstruindo e fortalecendo assim, sua identidade enquanto mulher negra. Isto fica bastante evidenciado no seguinte relato: “Minhas amigas pretas... que tem os grupos, depois que a gente entrou na universidade que a gente entendeu que a gente é preto mesmo”. O término da entrevista com a universitária também chama a atenção para o entendimento sobre a estreita ligação entre identidade e memória, sendo construídas e reconstruídas a partir do presente.

[...] Querendo ou não, falar com você dá sentido. Então quando você pergunta, ahh eu tenho que... eu começo a elaborar até a narrativa, de quem eu sou, eu estou me fabricando, eu existo! A gente vai se localizando, então, muito bom! E eu ouvi as perguntas de vocês é começar a pensar de mim assim (TAMYRES, 08/06/2016).

A discente expõe que antes de ingressar na universidade não comia carne e após o ingresso no curso de Ciências Sociais isso foi se intensificando. Mudou vários de seus hábitos alimentares e até a forma de pensar várias questões sobre a vida. O

curso, inicialmente, mexeu muito com ela, ocasionando dificuldade até para dormir. O ingresso no curso de Ciências Sociais também ajudou muito Timóteo nesse processo de (re) construção da identidade negra, pois para ele foram marcante as aulas ministradas pela prof.^a Andrea Mongim na disciplina de Antropologia. A professora sempre trazia discussões sobre cotas. Podemos dizer, então, que os professores são importantes mediadores nesse processo e, em geral, alguns cursos nas áreas sociais e humanas proporcionam maior debate sobre essas questões, diferente de outros campos.

Pablo afirma que, especificamente em duas casas-lares pelas quais passou quando era criança, localizavam-se em área consideradas nobres da Grande Vitória, que residiam pessoas majoritariamente brancas e de classe média. Então, percebia reações diferentes das pessoas quando ele passava na rua, de atravessar para outro lado ao vê-lo, demonstrar medo, etc. Com isso, criava várias explicações na sua cabeça; sendo uma delas que, a discriminação acontecia pelo fato dele ser morador de abrigo e o fato das pessoas saberem dessa sua condição ou por associá-lo aos moradores em situação de rua. Com o tempo foi vendo que pessoas que nunca tinham o visto antes também tinham a mesma reação. Ele não entendia o porquê. Também relata que seus amigos escutavam “Os racionais”³⁹ que tratava da questão do negro e no cursinho pré-vestibular discutiam essa questão, porque poderia ser tema da prova discursiva, mas ele não entendia o que era ser negro.

[...] eu não entendia o que era ser negro, mas eu sabia que tinha alguma coisa errada nessas relações aí porque eu era visto de uma forma, então eu só busquei saber como é o que era... como explicar esse fenômeno [...]. E quando eu entrei na UFES foi que eu tive... antes na Faesa eu já tinha essa questão, mas minha questão era mais em relação... mas aí eu tinha essa concepção de ser preto e do impacto que isso tem, mas o que mais afetava era a questão de ser pobre, porque lá eu já sabia que a maioria seria rica que tinha lá condição boa de pagar uma faculdade e aí eu... [...] Aí eu entrei na UFES. Entrando na UFES, aí foi que eu tive essa... esse contato um pouco maior também porque houve muitas modificações, aqui já tinham lançados as cotas, então já estava efervescente e escancarado algumas coisas ali. Aí eu entrei no NEJA, Núcleo de Estudos... Núcleo de Estudos de Jovens e Adultos e aí lá eu comecei a ter acesso aos negros, mas de uma forma... e uma perspectiva diferente [...] (PABLO, 13/07/2017).

³⁹ O Racionais MC'S é um grupo brasileiro de rap que surgiu no final dos anos 80. Informações disponíveis no site: <<http://www.racionaisoficial.com.br>>.

Contudo, como podemos notar Pablo já tinha a informação que havia algo errado nas relações. Na instituição privada, a preocupação dele foi o fato de ser pobre e só quando ele ingressou na UFES e teve contato com o Profº Sérgio Santos e com as pessoas que fazem parte do NEAB que começou realmente a pensar sobre o que é ser negro, estudar sobre as relações étnico-raciais, porque ele queria entender o motivo pelo qual era tratado daquela forma.

Como negro eu nunca parei para pensar nisso, até hoje eu não ligo muito para essa parada, porque eu me vê como negro é interessante para a atuação política, mas como eu me vejo pouco importa para essa sociedade [breve silêncio] como elas me vê é o que impacta a minha existência [...]. Mas, eu me posicionando ou não para essa sociedade aí dane-se, a reação é a mesma. Sendo formado ou não em biologia, sendo doutor ou não eu sou negro para eles, mesmo... até mesmo aqueles amigos que ainda falam que não é negro, que não é pardo, não é nada, igual eu falava antes que eu era verde para poder... mas eu falava para...eu falava sarcasticamente na época, no pré-vestibular, que era também para desviar dos conflitos que são gerados a partir do momento que você fala que você é negro e que também você reivindica direitos, a partir do momento que você vê o cenário que está, a situação a qual você se encontra em seu grupo e aí foi isso. Daí hoje falo que sou negro, mas pouco importa o que eu acho sobre mim. Porque o que importa mesmo é o que acham sobre mim (PABLO, 13/07/2017).

Lançar um olhar nesse relato me parece interessante, pois para Pablo mesmo agora com as informações mais específicas que tem, acredita que nada mudou depois que começou a posicionar-se como negro. Isso me fez lembrar a Ruth, aluna entrevistada por Teixeira (2003), que refletindo seu percurso, coloca que o fato dela conquistar espaços que não são permitidos para pessoas pobres, manteve algo que é do pobre, a sua cor. Reforça-se a ideia de que o acesso a espaços considerados de poder ou *status* não elimina o sofrimento e a discriminação racial, como demonstrei também na situação relatada pela Mariana no subcapítulo anterior.

Para Pablo, a partir do momento que você se classifica seja, “negro, preto, ou qualquer merda que te chamam, moreninho...”, há uma possibilidade de ter reações, porém, se existe um conflito “você vê exacerbar o que guarda no íntimo do ser”. Mais uma vez Teixeira (2003) nos ajuda, mostrando através da noção *campo de possibilidade* de Gilberto Velho que por mais amplo que possa ser o sistema de classificação racial brasileiro, os indivíduos são classificados com base em determinadas características fenotípicas, sendo a principal delas a cor da pele, e

cada um guarda em si “um certo ‘limite’ nas possibilidades, tanto de classificação por terceiros quanto de autoclassificação” (TEIXEIRA, 2003, p. 64).

O que está gerando conflito para o universitário é o fato de saber quem é negro no Brasil, tendo em vista que existe uma diversidade “de tonalidades, de formas fenotípicas” das pessoas que estão entre o branco e o negro, mas existem pessoas que estão nesse “linear que não daria essa dificuldade”. Para ele, os próprios brancos identificam quem são os brancos. O conflito é gerado por conta das políticas públicas, quando querem inviabilizar um grupo, dificultando o acesso à educação, e quando a pessoa consegue, está nesse espaço, sofre as consequências do racismo de tal forma que ela opta por não continuar. “Na hora de dar assistência, o pessoal sabe quem é negro... de ir lá na rua e dá o pãozinho. Lá, eles sabem quem é negro, porque ele está no lugar esperado”. Nesses casos, para ele todos sabem quem é negro, quem é “misturado um pouco, quem é misturado muito e quem teoricamente não é misturado”, nega-se os direitos para manter os privilégios. Portanto, é possível perceber que o universitário faz toda uma discussão que remete a uma leitura em Schucman (2014) sobre os fatores relacionados à branquitude, que, na verdade, são os privilégios materiais ou simbólicos que os brancos têm em relação aos negros.

Catherine diz que foi no Ensino Médio que começou se pensar como “parda”; sobre essa questão de ser ou não ser negra por conta da “mistura”, do seu pai ser negro e sua mãe ser branca. Ainda relata que tinha preconceito para admitir ser negra, mas depois foi “entendendo essa construção de ser negra não é necessariamente... é porque eu sou mais clara ou não”. Isso não foi algo que ela achou complicado de lidar, pois começou a ver o seu contexto, de “ser um meio privilegiado”.

[...] pelo meu contexto e toda a questão, não, não, tipo, não me prejudicarem por ... pela minha cor ou pela, pela ... as, as, as questões da onde eu vim. Porque eu vim de escola particular e morava assim, é ... com a minha mãe... com a minha mãe e meu pai em, em bairros é ...é ... bons e tudo mais. Então acabou que eu não fui prejudica desde que eu nasci. E ... e tal. Uma coisa que já foi mais complicada para os, para os meus avós por parte de pai e para o meu pai também que já foi uma construção mais complicada pra eles, porque eles já eram mais, é ... mais pobres e tudo mais. E é claro que isso também foi relacionado a eles serem negros. Que aí ... é uma coisa que eu ... dá pra perceber porque a minha mãe já ... é ... já, tipo, a parte da família dela já teve mais condição de, de, de crescer profissionalmente. Meus ... meus avós de fazerem é... curso superior. E aí dá... da condição para os filhos deles que a minha mãe e meu tio. Mas na

parte do pai já é ... meu avó e minha avó não conseguiram fazer curso superior. Os filhos deles conseguiram. Todos os meus tios por parte de pai conseguiram fazer curso superior [...] a gente vê que muitos, muitos negros são prejudicados e sofrem é... simplesmente, né? por ser negro. E aí tem toda construção, tipo, social é ... socioeconômica. E aí essa questão socioeconômica eu já nasci num meio que era privilegiado (CATHERINE, 06/07/2017).

Com isso Catherine foi procurar saber sobre o movimento [negro]⁴⁰, mas não se posicionou ativamente. Apenas manifesta suas opiniões e concepções no seu dia-a-dia e numa roda de conversa se tem o assunto, posiciona-se como mulher negra. Entende que o fato dela ser mestiça, “parda”, de se considerar “na parte do colorismo⁴¹” e não ser tão escura, de ter estudado em escola particular onde a maioria é branca, ela não teve dificuldades, “não teve tanta diferença”. No seu caso, o destaque, não foi negativo, não sofreu preconceito, “consegue ter mais espaço... no mundo tem mais espaço de falar, tem mais espaço e menos dificuldade”.

A experiência do processo de (re) construção da identidade é interessante, pois Catherine, diferente dos outros estudantes autodeclarados negros que pontuei acima e dos que ainda irei mencionar, tem uma família com uma estabilidade econômica. Ela tem percepção de que é negra, mas que não sofreu preconceito. Em nenhum momento da entrevista refere-se ao preconceito para falar do sofrimento de ser negra e sempre enfatiza os seus privilégios. Quénia também afirma que “nunca foi discriminada” pela sua cor. Observei que durante vários momentos da entrevista, ela empregou a categoria “parda” para autoidentificar-se e não a categoria “negra”.

Hum... no meu caso parda né? Porque... eu, eu não me identifico como negra. Eu acho que... eu não sei, pra mim não tem tanta interferência, a não ser...[pausa longa] o, o mesmo critério que eu já tinha dito, que era mistura de raças, pra mim, é isso, eu não vejo uma interferência exata na minha. Quanto a minha cor (QUÉNIA, 07/08/2017).

Eu não havia entendido essa interferência que ela havia dito neste trecho acima. Depois explicou que não ver nenhuma mudança extrema na vida dela depois que

⁴⁰ A universitária não completa a frase, mas no decorrer da sua fala fica subentendido que se trata do movimento negro.

⁴¹ O termo *colorismo*, foi usado pela primeira vez em 1982 pela escritora Alice Walker, orienta-se pelos diferentes níveis de preconceitos sofridos pela população negra. Quanto mais a pessoa se aproxima de um padrão branco, a possibilidade de ser aceito é maior. Não se trata apenas da tonalidade de pele, mas também está relacionado como outras características fenotípicas (cabelos, nariz, lábios, etc). Para maiores esclarecimentos ver o site: <<http://blogueirasnegras.org/2015/01/27/colorismo-o-que-e-como-funciona/>>.

começou a afirmar-se como “parda”, mas não sabia exatamente como isso funcionava. Ainda descreve: “É... eu sou parda, essa é a minha raça e é isso pra mim, eu não vejo, outra, outra coisa. Não no meu caso. Porque, eu nunca fui... discriminada, então eu não tenho nem como falar sobre isso”. Continua afirmando que muitas pessoas não se aceitam pelo fato de que “sofrem pressão externa”.

No fim do século XIX no Brasil houve a intenção de branquear a população, acreditava-se que através da miscigenação entre brancos e negros, seria possível a predominância da raça branca, considerada como superior. Assim, a dificuldade da discente para se reconhecer negra, chama atenção para o lugar que os “pardos” tem na história, que é um lugar que traz uma importante complexidade, tendo em vista a força ainda existente do ideário do branqueamento.

Mais acima, a Catherine sublinha sobre o colorismo. Entretanto, agora a partir do relato da Quénia é possível destacar que esse pode exacerbar o racismo, já que em alguns casos impedem a pessoa, principalmente se a tonalidade de sua pele for mais clara, de se assumir enquanto negra. No caso da Quénia, seus traços negros não são tão marcantes, que traz certos privilégios, uma maior aceitação da sociedade. Talvez por isso, ela não conseguiu perceber mudança. Ela tem consciência de que nunca foi discriminada, por isso ser negro é algo complicado para ser dito. Mas, para ela se aceitar é importante e muitas pessoas não se aceitam.

A categoria “negro”, ao que transparece, remete para um valor negativo e de inferioridade para a universitária e determinados significados das categorias expressam, para usar um termo de Cuche (2002), a exo-identidade dos grupos, isto é, atribuída a ele pelos outros agentes sociais de maior poder, ou a auto-identidade atribuída pelos próprios integrantes dos grupos. No caso da auto-identidade, o valor da identidade é construído pelas pessoas que compõem esse grupo. Se o significado das categorias e conceitos é algo desconhecido e atribuído a um grupo intencionalmente ou não, pode gerar o preconceito.

Foi a partir de um trabalho de escola no Ensino Médio que Quénia começou buscar mais informações sobre os critérios de ingresso na universidade por meio das cotas

raciais. O tema desse trabalho ela havia escolhido por conta própria, pois sabia que era “parda”, mas não entendia como funcionava os critérios e não “tinha essa preocupação com, com uma ‘auto-afirmação’”.

E... eu, vi que... que eu poderia, escolher [cotas] depois que eu vi os critérios que eles colocaram. Porque, até então eu falava: "Ah, sou parda.", mas eu não sabia se... eu era mesmo. Eu não sabia quais critérios eles usavam, eles... e eu vi no, no site que eles usam o critério do IBGE. Que... pra pardo, né? Que era, a questão da família. É, mistura de raças (QUÊNIA, 07/08/2017).

Com relação à Jussara, referi anteriormente no subcapítulo sobre cotas que ela não soube informar se ingressou na UFES através da política de cotas. Desde o início da nossa conversa foi possível perceber que ela tem a consciência de sua tonalidade de pele, relatando que não sabe o momento que começou a se perceber negra, mas acredita ser desde criança e lembra-se de que na sua escola existia uma separação para ela e sua amiga que eram “as mais moreninhas da sala” e que tinha os “cabelos bem pixulu [pixaim]”.

Ser negra, para ela, é assumir uma identidade, e, justifica sua definição meio confusa por ser da área da saúde. Mas, o que deu para perceber é que para ela ser negro é quando a pessoa assume que é da “raça negra” e sente-se bem com isso. Essa identidade assumida é visível na forma como as pessoas apresentam-se.

Nota-se que as relações raciais estabelecidas pelos sujeitos desse estudo e das observações realizadas em campo vão além das diferenças na cor da pele/ traços fenotípicos ou da preocupação com uma estrutura histórica de longa data (e que até mesmo ultrapassam o espaço universitário), correspondendo também à ancestralidade em comum, a busca pelo reconhecimento positivo, a identidade positivamente afirmada, a memória, a história e a cultura da população negra. A este respeito, Hofbauer (2006) percebeu que os debates sobre o negro podem ser controversos e conflituosos, pois a palavra “negro” vem sendo usada, muitas vezes num mesmo discurso, com conteúdos semânticos bastantes diferentes.

Para as entrevistas, busquei, especificamente, estudantes que já autodeclaram-se enquanto negros. No entanto, percebi nos discursos trazidos por eles e nas

atividades de campo realizadas que principalmente os(as) universitários(as) que militam em alguma organização negra, no intuito de identificar seu grupo, ora identificavam-se como negros ora como pretos. Historicamente a categoria negro teve uma conotação bastante pejorativa, mas foi ressignificado e politizado a partir do Movimento Negro nos anos de 1970. Mesmo assim, para muitos grupos, inclusive alguns campos de estudo, o conceito ainda traz uma matriz colonial.

Para este entendimento Petrucelli (2000) aponta que em termos regionais, existe uma diversidade de padrões de respostas com relação à identificação da cor utilizada pela população brasileira. O mesmo termo pode em contextos diferentes adquirir significados relativos diferenciados. Portanto, a multiplicidade de significados é evidente. A categoria preto, por exemplo, parece indicar uma razoável consistência nas respostas abertas e fechadas. A preferência por utilizar a categoria negro como identificação em relação à preta tem destaque na fala da maioria dos universitários autodeclarados brancos quando se referem a outros universitários de pele mais escura.

Antes de fazer a opção raça/cor no vestibular Nathália se considerava “parda”, mas entendia que mesmo assim não precisava utilizar a política de cotas, pois pensava que não era para ela. Hoje, depois de um período de reflexão se declara branca.

Desde o ano passado [2016] as pessoas do curso fazem conversas sobre relações étnico-raciais, sobre cotas e tudo mais e aí as pessoas do curso, no caso os alunos, eles explicaram sobre a questão do colorismo e tudo mais e aí eu comecei a perceber que tipo assim, no caso, que seriam as pessoas pardas também seriam pessoas negras e...os... tipo assim, embora eu tenha alguns traços assim... a minha pele mesmo... a maioria dos meus traços a sociedade lê como branca, então depois eu passei a perceber que... eu também me enxergava como branca, era uma coisa que fazia sentido, né? (NATHÁLIA, 05/10/2017).

Tudo indica que Nathália, inicialmente, tinha dúvida de como ela poderia se declarar. Viu a possibilidade de declarar-se “parda” ao mesmo tempo, como é possível perceber no trecho acima, ela sempre se via branca. Então, na relação com o movimento dos alunos cotistas, construiu a consciência de que “pretos” e “pardos”, podem se identificar negros e o fato de não se considerar negra, ela se declara branca. Quando perguntei sobre sua família, responde que, no geral são brancos, mas seu irmão é negro.

Quando perguntei a Lóise a partir de qual momento ela começou identificar-se como negra, afirma que desde criança, pois sua mãe fazia dança afro e ela a acompanhava. Na verdade, mais a frente na entrevista, relata o engajamento da mãe no que diz respeito aos movimentos afros e à temática das relações étnico-raciais. Para detalhar essa questão, começa falando sobre o irmão, pois ele teve um período que não sabia como se identificar, já que não se identificava como a mãe, que tem pele mais escura e nem com o pai que é mais claro. “Levou um tempo para ele entender que é negro”, afirma ela. Mas as pessoas o identificam como “pardo”. Isso para mostrar que, com ela não houve esse problema; tendo em vista que, durante a infância acompanhava sua mãe na dança afro e foi construindo um saber de que sempre era negra. Ainda completa, dizendo o que entende hoje por ser negro.

Quando eu era criança eu falava essa é uma mulher bonita, mas eu não sou, entende? Eu não sou. Mas hoje, hoje eu vejo a minha mãe, hoje eu vejo a minha vó como exemplos, entende? Ser mulher negra no Brasil hoje é ainda ser marginalizada o tempo todo. É carregar nas costas toda uma história que foi apagada, entende? É você sofrer preconceito desde quando você nasce até a hora de morrer. É você ... onde está a mulher negra? Tá nos quartinho dos fundos, tá no quartinho de empregada, tá andando de ônibus, metrô lotado, é aquela professora de Ensino Fundamental, é a babá, é a servente da escola, é a faxineira, é tia que você não sabe o nome, entende? A coisa mais rara é ver alguém... Eu queria muito ter uma professora negra, cara. Eu só tenho um professor e é de Antropologia [...]. Mas voltando, ser mulher negra pra mim hoje é um exemplo. É um exemplo a ser seguido. É um exemplo de beleza pra mim. Hoje eu posso dizer que eu tenho referências, entende? Hoje eu posso dizer isso. Hoje posso olhar no espelho e falar que eu sou uma mulher negra, eu sou bonita. Eu me gosto. Eu gosto de olhar. Mas, cara, é tanta coisa por trás... (LÓISE, 10/07/2017).

Lóise afirma que foi no Ensino Médio que ela começou a mudar as coisas na sua cabeça e ao chegar à UFES deparou-se com mais gente parecida com ela, “Não em questão de quantidade, mas em questão de personalidade [...] por ter passado por um monte de baquiada na vida de...”. Constata-se que os universitários, ao ingressarem na UFES, começam por perceber que eles são poucos, mas as suas experiências de vida se entrelaçam, por esse motivo a personalidade está ligada a essa forma de ser e pensar a sua negritude.

Antes de responder o que entendia por ser negra, disse que haviam feito recentemente essa pergunta para ela e até aquele dia não havia respondido. De

modo geral, tanto para aqueles universitários militantes quanto os não-militantes em organizações negras, quando direcionava essa mesma questão, era visível em suas faces uma expressão de espanto. Muitos de início colocavam que era uma pergunta muito complicada, difícil de ser respondida, ampla. Com Mariana não foi diferente, após uma longa pausa para reflexão ela inicia sua exposição:

É carregar uma história de sofrimento, uma história de luta, uma história de... de... ascensão [...] eu acredito que agora, os negros estão... sabe acordando para o que está acontecendo, acordando. E tentando melhorar com suas próprias pernas, porque, a gente não teve ajuda necessária. Pra... pra conseguir, né? Depois que a escravidão acabou, a gente não teve, a... a ajuda necessária (MARIANA, 20/07/2017).

Para ela ainda é difícil “conseguir alcançar um patamar na sociedade”, mas de forma confusa tenta mostrar que agora os negros estão conquistando mais seus direitos e buscando a ascensão. A história da população negra está sendo conhecida e reconhecida pelas pessoas, “sem mesmo precisarmos dizer algo”. Isso, é importante para ela.

Karina, portanto, também considerou ser muito difícil explicar a questão. Mas logo em seguida, afirma que ela é negra porque tem essa raiz na família dela. Sua bisavó era branca, mas casou com um negro, sendo assim, “[...] é uma coisa misturada”. Ela não se identificava porque não se achava parecida com seus familiares, por não ser exatamente como eles. Depois percebeu que não era assim, “Não é só a cor, é como você se identifica, e eu me identifico. Eu me olho no espelho e eu vejo que eu sou negra. Pelas minhas características, pela minha família, sabe?”. Catherine também fala que ser negro está para além da cor da pele. Contudo, ela vai um pouco mais além, diz que é a história, a família, são os costumes, os acessórios, as vestimentas que as pessoas usam, “mas não necessariamente a pessoa que é negra tem que gostar de turbante. Então, é uma coisa de identificação”.

Convém atentar que a nova definição que marca àqueles que têm essa “mistura” na tonalidade da pele por conta das duas origens: a negra e a branca e que, é reconhecida e mencionada por eles, parece que está relacionada à forma como muitos(as) universitários(as) aqui já identificam a suas famílias.

Ericles fala que ser negro tem muito mais coisas envolvidas do que apenas a sua cor de pele ou traços da aparência física, pois após conversar com outros colegas negros percebeu que “alguns processos são muito parecidos [...] tem aquela questão do... tipo assim, é... o lugar onde a sociedade colocou pra gente do ser negro mesmo...”. Exemplifica, a partir do seu pensamento, de apenas trabalhar e não querer fazer faculdade quando estava no Ensino Médio e o fato de ter que sair de casa aos 17 anos. Para ele além das dificuldades econômicas, existem as dificuldades familiares que estão todo tempo entrando em confronto, situações que ele não percebe nos seus amigos brancos. Essa é uma leitura que se alinha um pouco com a que Pablo relata mais acima.

Nas palavras de Karina, foi no Ensino Médio que ela começou a identificar-se como negra e afirma que ela é preta. Na escola da sua cidade não havia essa discussão e no IFES ela teve o contato com pessoas diferentes, desconhecidas. Assim, começou a pensar sobre cotas, principalmente a racial. Até chegou a pensar que essa política era absurda, por ela ter capacidade igual aos seus amigos, mas percebeu depois que não era bem assim, era mais do que isso. Mais a frente na nossa conversa Karina deixa mais objetiva essa sua fala ao afirmar que “A gente, os pretos, a gente não tem a oportunidade que muitas pessoas que já vem de escola particular, a maioria branco [...]”.

A discussão do ser negro inicia em um determinado ponto, um determinado lugar. E, é marcado por um acontecimento. Para alguns, o momento de preencher o formulário para inscrição na seleção de ingresso na universidade, gerou vários questionamentos: qual minha raça? Qual a minha cor?. Para isso, eles buscaram saber se poderiam ou não podem ingressar na universidade pela política de reserva de vagas para negros, procurando informações sobre o que é ser negro por diversos meios, tais como, internet, conversa com amigos, etc. e na maioria dos casos, chegam à conclusão que são “negros” ou “pardos” por conta de sua ascendência e até mesmo sua situação econômica.

Percebe-se que a postura dos discentes com relação à própria identidade, principalmente aqueles que nunca tiveram contato com pessoas que são engajadas em organizações negras ou que nunca tiveram algum debate sobre a negritude,

ações anteriores ao ingresso na universidade, muito embora tenham consciência que a tonalidade de sua pele é diferente, ainda não tornaram-se negros, enquanto categoria política e social. De acordo com as reflexões apresentadas por Santos (1983) o tornar-se negro envolve um processo de conscientização e valorização da negritude e a construção política e sociocultural da identidade. Portanto, é mais que ter a constatação das características fenotípicas.

O tornar-se negro é um processo bastante violento e doloroso, que na maioria das vezes é gerado por experiências marcantes do racismo. Como analisa Santos (1983, p.17-18) “Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida à expectativas alienadas”. Contudo, este processo também ocorre de diferentes maneiras. Para uns, através da estética, como um campo político, para outros, através do que chamarei de *curiosidade intelectual*, que está vinculada a essa busca por diferentes bibliografias, fazendo uma leitura de sua história, origem, das invenções e criações de personagens negros, etc. Cada um vai identificando-se de forma diferente, a partir do seu grupo de pertencimento, do local, da sua origem e das suas experiências.

A identidade negra para os sujeitos da pesquisa é um instrumento muito importante e isso aparece de forma bastante demarcada. Alguns falam ser uma transformação, um renascimento, um parto, uma luz. Esse momento, que se dá mediante situações de conflitos e tensões e que provoca o processo de (re)construção da identidade, dialoga como o conceito de negritude numa dimensão política. Portanto, é interessante destacar o lugar da identidade na luta anti-racista no Brasil. Até a década de 1920 e 1930, majoritariamente a luta do movimento negro tinha um discurso assimilacionista, nos anos 1940 e 1950, já começa ter uma mudança de paradigma e nos anos 1960 e 1970 se consolida uma luta diferencialista. O Movimento Negro se reafricaniza. A identidade negra, desta maneira, não é uma identidade qualquer, se constitui, a partir desse campo da negritude, como resposta histórica, política, social e cultural ao racismo e ao colonialismo europeu.

Mesmo para aqueles que tiveram uma discussão anterior à universidade, tudo indica que, grande parte dos estudantes negros (re)constroem a consciência de si, a partir

do momento que passam a debater no espaço da universidade sua própria identidade, enquanto negros, num processo que vai acontecendo aos poucos, com o tempo, na medida que ele vai vivenciando outras experiências. E também é nesse espaço que estes discentes começam a rememorar o passado e a perceber mais diretamente que suas vidas foram permeadas por experiências de racismo em diversos momentos, a ressignificar muitas questões vivenciadas no passado.

5.3 - DEBATES E CONFLITOS FAMILIARES

A família é o primeiro espaço de socialização, pois é nela que se dá os primeiros contatos com os valores e explicações sobre o mundo. Este processo de socialização primária é carregado pela emoção e pela interiorização da linguagem, sendo esse um instrumento fundamental da comunicação. Os valores apreendidos permanecem restritos a comportamentos e a identificação, mas não os tornam menos passíveis de sofrerem modificações. É no espaço da socialização primária que se inicia a construção da identidade. Por sua vez, quando os papéis e atitudes dos outros significativos concretos (a sociedade) começam a ser abstraídos, o socializado começa a buscar novas informações para além do espaço familiar, e esse processo, muitas vezes, pode até entrar em conflito com essa primeira socialização (BERGER E LUCKMANN, 1985).

No caso da Tamyres, esse conflito se deu a partir do momento que entrou na Universidade. Começou a se perceber enquanto mulher negra e visualizar as situações de racismo e preconceito e debater o sobre o assunto conforme já discutido anteriormente. Com podemos observar na fala abaixo:

[...] aí eu entrando no curso de ciências sociais... É um curso que propõe um debate muito profundo sobre essas coisas... Minha relação com eles foi mais problemática assim, eh... tipo, incomodo de almoço de família, sabe? [...] por que eu comecei a me perceber como negra e colocar isso em todos os espaços assim. A galera começa achar isso muito enjoado [...]. A minha relação com minha família ficou bem tensionada inclusive por que eu saí da igreja também [...] (TAMYRES, 08/06/2016).

Com o seu ingresso no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) como bolsista, começou se aproximar mais de outras formas espirituais, o que também causou

conflito com a família, pois ela afastou-se da igreja evangélica que participava. Sua família é protestante. Sua mãe é pastora, então, também esteve durante muito tempo envolvida com a igreja, cantava, dançava, participava da escola bíblica. Com o tempo, Tamyres explica que, principalmente sua irmã, “conseguiu entender sobre negritude, sua condição enquanto mulher secundarista” e estava participando de um movimento na escola, que “denúncia as opressões no espaço escolar”. Recentemente sua irmã também ingressou na UFES. Antes ela achava que o racismo não existia e agora se coloca como referência no espaço.

Lucas também foi o primeiro a introduzir o tema das relações raciais na família. Segundo seu relato, na sua família “não teve essa questão de se autoafirmar”, mas agora eles já estão com uma visão diferente. Contudo, ainda houve muitos comentários bons e ruins, principalmente porque deixou seu cabelo crescer, como vimos no subcapítulo anterior. Com João Victor não foi diferente, sua mãe sempre esteve envolvida com a Igreja Católica, mas não havia em sua casa debates raciais. A partir do momento que ingressa na UFES e deixa o cabelo crescer, seus pais começam a perceber. Até porque era seu pai que desde pequeno cortava o cabelo dele de 15 em 15 dias. Então, João Victor traçou uma forma para dizer que não queria mais, de forma que isso não fosse uma ruptura, pois acreditava que esse momento do cortar cabelo era uma forma que o pai tinha para expressar seu amor, seu afeto, do cuidado. Já que eram poucos esses momentos de proximidade. Hoje o pai de João Victor já consegue entender, mas ainda lembra e comenta. Depois o universitário diz que é de família negra e “essa forma de amor é muito distante”. Ainda menciona que seu irmão passou a ouvir “Os Racionais” e perguntar sobre a letra.

5.4 - PARTICIPAÇÃO NOS ESPAÇOS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA

Partindo do contexto de ingresso de estudantes negros nas universidades através das políticas de ações afirmativas, observa-se uma mudança no perfil das universidades brasileiras. A inserção desses discentes em um novo universo de significados trazem à tona sentimentos e sentidos diversos, que vão além de questões materiais, sendo evidenciadas por diversas questões simbólicas, conforme

demonstrou, por exemplo, Mongim (2017) e como já evidenciamos em vários momentos dessa pesquisa. Com isso, universitários negros começam a debater suas identidades enquanto negros e buscam organizar-se coletivamente dentro desse espaço de confinamento, uma vez que, aqueles que ingressam através da política de cotas, são tratados como “intrusos”, como aponta o estudo realizado por Santos (2014).

Timóteo após passar por uma situação constrangedora dentro da sala de aula recebeu suporte dos integrantes do Coletivo Negrada, assim como João Victor que também era da mesma turma e estava no momento da fala do prof. Malaguti. Com isso, eles ficaram mais próximos dos integrantes dessa organização de universitários negros.

[...] o Coletivo Negrada na época apoiou, ajudou na, nos processos de denúncia em todas as estâncias, então isso acabou me aproximando do Coletivo, aproximando da luta, aproximando da discussão, lendo textos, indo às reuniões e isso acabou forjando em mim uma ... um pensamento da minha negritude, né? Mais, mais elaborada. E também o fato de eu estar nas Ciências Sociais, também, me ajudou um pouco, né? Porque essa discussão era bem forte (TIMÓTEO, 03/05/2017).

[...] ó o lugar que o Coletivo me colocou, entende? Tipo assim, tenho que aprender dar conta, né? Das minhas angústias e também dos outros. Mas é muito gratificante né? Então assim, de poder ajudar, construir junto os passos, né? Pela dor, né? Então assim, chega muito pela dor, mas a gente também constrói, consegue construir passos pela alegria. Então assim, o Coletivo me colocou num lugar... é ... inimaginável algum tempo atrás, nunca esperava estar num lugar que eu estou, sabe? No poder da minha fala que impacta, é ... na articulação que consegui fazer para determinados assuntos. [...] sei lá, às vezes eu queria assim, meu Deus, quero me desligar um pouco, mas não tem como desligar, é nossa. E aí a gente vai construindo muita coisa, né? [...] essa vaga aqui muita gente lutou muito pra você conseguir, e essa tem muita gente esperando a gente sair daqui pra conseguir trazer outros. E é dever nosso [...] as reuniões do coletivo, os encontros que a gente tem informalmente e tal, me trás conforto, né? Me trás uma certeza de que, tipo assim, eu não tô fazendo isso aqui sozinho, entende? É ... Que não é atoa, né? Que tipo assim, o resultado pode não vir agora, mas vai vir né? E tipo assim, uma acolhida muito forte, muito presente, em fim, a gente se constrói como família mesmo, assim, né? A ideia de família estendida é isso assim, né? É tipo assim, é eu sentar e uma pessoa que realmente não conheço, conheço muito pouco, mas tipo assim vai ter algo que vai nos unir ali, a gente vai conseguir traçar um assunto e que no final a gente vai se achar os melhores amigos possíveis, né? [...] eu sem o Negrada eu não sou nada, assim, estou longe afastado, tipo assim, eu sinto falta, né? (JOÃO VICTOR, 13/07/2017).

Outro exemplo sobre a importância, no caso, do Coletivo Negrada na vida de alguns estudantes, é o da Karen. Ela procurou o Negrada assim que ingressou na Universidade. A preocupação inicial dela era de como seria tratada naquele novo espaço, tendo em vista as suas experiências anteriores. Portanto, o que ela mais temia aconteceu, como mencionei no subcapítulo anterior, chegou até pensar em desistir do curso.

[...] eu vi que eu não dei conta, ainda mais o meu curso ser um curso muito conservador e ainda tem, existem posições muito conservadoras e racistas lá dentro. Então assim, eu comecei enxergar isso e participar do coletivo foi assim essencial para eu não poder desistir, sabe? [...] para eu vê que não é só eu, que tem outros alunos passando pelas mesmas coisas por outros ângulos da universidade de outras formas, mas também porque a gente ali se vê um no outro e a gente consegue dialogar isso e não deixar o outro desistir, sabe? é um segurando na mão do outro, sabe? é poder pensar como a gente vai lutar contra isso, porque a gente não pode deixar isso assim, né? [...] eu digo de lutar, provocar mudanças mesmo que simples, sabe? a gente não vai transformar a estrutura do universo, do mundo, que é um passo muito grande para as nossas pernas, mas o que a gente puder fazer aqui e agora a gente tem que fazer [...] (KAREN, 15/11/2016).

Ela relata que encontrar o coletivo de universitários negros foi essencial para ela, pois ali era possível compartilhar as suas experiências e ver que não está sozinha, que existem outros alunos passando por situações semelhantes dentro da universidade.

Foi possível perceber através das observações em campo e das entrevistas realizadas que nos anos de 2016 e 2017, outras organizações de universitários negros com novas agendas, debates, atividades, etc. vêm surgindo nessa mesma instituição. Os universitários autodeclarados negros começam olhar para suas experiências de vida e observam que elas se entrelaçam.

Não tivemos a intenção de conhecer mais a fundo essas organizações, no entanto, é interessante perceber que essas diferentes organizações denominam-se como coletivo, grupo de estudo, grupo de estudantes negros e negras do curso tal, etc. Também têm aqueles universitários negros que não se identificam enquanto grupo. Mas, mesmo com as diferenças de concepções políticas ou atividades, estão politicamente envolvidos com as diversas situações que perpassam as relações étnico-raciais e são solidários nos momentos, principalmente em manifestações em

prol dos seus direitos como ressaltou Karen em uma conversa informal e como aponta Tamyres

[...] meus amigos pretos está todo mundo escandalizado a gente até tentou marcar uma reunião nossa assim, a gente tem essa coisa da negritude e tal e a galera tipo eu... Uma galera que está no CA assim querendo pensar o curso e junto que a galera preta e eu percebi que as ciências sociais e formado por uma galera preta que tem um engajamento político assim, tem o coletivo Negrada tem um debate, então eu acho que afetou a gente porque se eu tivesse em outro curso talvez eu não tivesse pensando as questões que eu estou pensando agora. [...] eu fiquei muito próxima do movimento negro e das leituras que ele faz assim, eu acho que é mais uma rede de amigos próximos que compartilham questões muito parecidas e a gente está junto, mas eu não participo institucionalmente do coletivo, mas eu entendo a importância dele na universidade assim como... sensibilizador, acolhedor da galera que vem que está perdido nesse mundo universitário [...] (TAMYRES, 8/06/2016).

Uma questão interessante observada, foi que nas diversas situações nas quais havia participação de estudantes negros de modo geral, muitos colegas conhecendo meu interesse por estudar os universitários negros, inicialmente colocavam: “você viu que o pessoal do coletivo está fazendo?”. Entretanto, na maioria das vezes não se tratava de integrantes especificamente do Coletivo Negrada. Esse, talvez por ser o mais conhecido, como foi possível observar, acabava sendo “responsabilizado” por todo que acontecia. Essa situação também foi percebida pelos próprios integrantes, que já haviam manifestado indignação no grupo *whatsapp*, por conta, principalmente de um caso em particular.

Tamyres participa politicamente das organizações negras de forma autônoma pelo fato de entender a importância deles para sua vida e “para a galera preta” da comunidade. Mas não participa institucionalmente do Coletivo Negrada, por exemplo, apenas contribui de alguma forma. Ao ingressar na Universidade chegou até participar do acolhimento aos novos estudantes cotistas realizado pelo Coletivo. Foi bolsista no NEAB e atualmente apresenta o programa Afro-Diáspora da Rádio Universitária. No Ensino Médio sempre estava envolvida em diversos projetos oferecidos pelas escolas, tal como o Cine Clube, organizados pelos alunos com a ajuda dos professores. Segundo seu relato, isso a ajudou desenvolver sua fala, porque “tinha que falar para as pessoas” e a pensar no social. Mesmo estando afastada nesse momento, continua sendo convidada para fazer debate sobre negritude.

Pablo diz ter participado de vários espaços de discussão sobre as relações étnico-raciais principalmente acadêmicos, fazendo estudo com o professor Sérgio, participando de curso de extensão, aula em pós-graduação, etc. Com intuito de buscar mais informações “para poder ser uma arma”. Ainda de forma indignada afirma que perdemos tempo da nossa existência para justificar para o outro que já tem suas concepções sobre a sociedade formada de que “[...] o que a gente tá falando é factual e que ali há um problema na relação [...]” e para ele essa relação gera “conflitos simbólicos e materiais”.

Interessava-me nessa dissertação entrevistar militantes e não-militantes em organizações negras, portanto, perguntei para os entrevistados se estes participavam ou já haviam participado de algum tipo de movimento social, político, cultural ou religioso fora da universidade ou mesmo dentro desse espaço. Os universitários autodeclarados negros, em especial, que não participam de nenhuma organização negra, foram unânimes em manifestar interesse de algum dia participar.

Mariana tentou juntar com seus outros colegas negros do curso de Medicina para criar um coletivo e foi nesse processo que ela conheceu o João Victor, que chegou a conversar com eles. Mas, por conta do tempo, pelo fato deles terem que estudar muito e das aulas que, às vezes termina muito tarde, não conseguiram marcar uma reunião para conversar e a ideia acabou “esfriando”. Lucas havia procurado um grupo de estudantes negros do curso de Ciências Sociais uma semana antes da nossa conversa, foi, portanto, seu primeiro contato com eles. Discutiram sobre fraudes nas cotas, contratação de professores, adoecimento, etc. Chegou levar essa experiência para alguns colegas de sala. Zâmbia foi à única que participou de uma organização negra fora do âmbito universitário, mas buscou essa integração quando ingressou no ensino superior.

Quénia diz que apenas teve conhecimento do GENI, um coletivo de mulheres do curso de Direito UFES. A Karina participava do Grupo de Jovens da Igreja Católica na sua cidade natal, mas não conseguiu mais acompanhar pelo fato de ter mudado para Vitória. João Victor começou a participar da Pastoral da Juventude, também da Igreja Católica quando estava no Ensino Médio e a Esther participa ativamente cantando nas missas, nas celebrações e no grupo de oração.

Quando perguntei aos estudantes autodeclarados brancos se eles conheciam alguma organização de estudantes negros dentro da UFES, majoritariamente apenas disseram conhecem o Coletivo Negrada, enquanto organização política de estudantes negros. Alguns chegaram até citar o NEAB, mas com ar de dúvida se esse núcleo poderia ser considerado. A Nathália incluiu o AMA da psicologia, a Esther diz que às vezes algumas meninas do curso de Serviço Social vão na sua sala para chamar para uma “reunião auto organizada de estudantes negros e negras” e apenas o Hudson diz que sabe que existem “pessoas que se organizam, mas não se autointitulam como grupo” e que ele já identifica isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo significou uma imersão na Universidade Federal do Espírito Santo. Não pelo fato de obter a oportunidade de realizar o curso de Mestrado nesta renomada instituição, mas também pelo fato de ter agora o privilégio de contribuir e fomentar novas discussões, debates e reflexões sobre as relações raciais, sobretudo no que diz respeito à identidade e acesso à educação de universitários autodeclarados como negros na UFES. Estou ciente que não esgotei a discussão dentro da universidade, pelo contrário, somei com outros estudos e pesquisas já desenvolvidos e proporcionei novas perspectivas, bem como novos conhecimentos. Diversas questões foram suscitadas neste estudo, que mencionarei mais abaixo, que valem à pena serem exploradas em outros momentos.

A análise das entrevistas aconteceu num processo de idas e vindas, pois a memória vai sendo reconstituída e ressignificada, numa relação que não segue uma linha reta, vai fazendo ziguezague ao longo do percurso. Seja individual ou coletiva, é por meio da memória que os sujeitos asseguram suas identidades, dão sentido ao seu mundo, situam-se em suas indagações sobre quem são e as suas relações com grupos aos quais desejam se aproximar para se sentirem pertencentes a estes, a partir de suas experiências de vida. Cada universitário(as) rememorou de uma maneira diferente os diversos fatos que contribuíram ricamente para este estudo que propus desenvolver. Portanto, a compreensão da intrínseca relação entre memória, etnicidade, “raça”, identidade e cultura a partir de uma visão mais ampla foi de extrema importância e relevância.

Fiz uma reflexão sobre o conceito de identidade, em especial os conceitos de identidade racial e identidade étnica, a partir de uma análise de teorias antropológicas e sociológicas que procuram explicar os conceitos de raça e etnicidade. Esses conceitos apresentam diversos significados, mostrando a maneira de pensar, agir e de ser desses universitários(as), além de serem constantemente confundidos (observada a diferença substantiva) ou mesmo desconhecidos por diversas pessoas. Além disso, verifico a importância dos estudos interseccionais, articulando a discussão sobre raça, gênero, sexualidade e classe.

A leitura atenta dos relatos permitiu-me observar alguns pontos relevantes nesse estudo, sobretudo de que a discussão do ser negro inicia-se de um determinado ponto, de um determinado lugar. No geral, aqueles que nunca tiveram contato com pessoas que são engajadas em organizações negras ou que nunca tiveram algum debate sobre a negritude, ações anteriores ao ingresso na universidade; muito embora tenham consciência que a tonalidade de sua pele é diferente, ainda não se tornaram negros, enquanto categoria política e social. O tornar-se negro é um processo político, que, na maioria das vezes, é gerado por experiências marcantes do racismo.

O processo de (re)construção da identidade dos universitários autodeclarados negros inicia-se, não de forma idêntica para todos, é um processo que vai acontecendo aos poucos. Uns através da estética, outros através de leituras e bibliografias especializadas. A maioria dos universitários autodeclarados negros tem interesse pela leitura e isso também tem contribuído nesse processo. Cada um vai identificando-se de uma maneira diferente. Fato que vem reforçar que, ser negro possui diversas conceituações e modos de identificação. Essa identidade negra é reivindicada por diferentes sentidos. Na maioria dos casos, esse processo acontece quando eles ingressaram na universidade, após o contato com outros alunos, professores, etc.

Mas, como os estudantes autodeclarados negros lidam com a realidade à sua volta? Quais são as formas de enfrentamentos utilizadas por eles? Tendo em vista que, se vive num contexto onde as relações são racializadas e que produzem experiências múltiplas de dor, sofrimento, insegurança, ansiedade, etc que deixam marca profundas, onde muitas vezes constrói uma imagem desvalorizada de si mesmo. Na maior parte dos casos analisados, essas marcas remetem-se ao período escolar. Por esta via, uma sugestão que acredito ser importante para um futuro aprofundamento está ligada aos aspectos psicossociais do racismo de universitários negros no período escolar. Além disso, ampliar as discussões sobre as relações raciais para os alunos de Ensino Médio.

Ao ingressarem na universidade os estudantes autodeclarados negros, independente se são ou não optantes do sistema de reservas de vagas, deparam-se

com um espaço que ainda privilegia concepções elitistas e eurocêtricas. Expressam um sentimento de não pertencimento a este local. O racismo institucional, simbólico, estrutural e epistemológico, por exemplo, tem se manifestado de maneira recorrente dentro das universidades, como observou Carvalho (2007). Assim, os desafios, sobretudo, de permanência não estão apenas ligados às questões materiais, financeiras, mas também às questões de ordem simbólica, conforme afirmou Mongim (2017). Com significativas diferenças das experiências vividas pelos universitários autodeclarados brancos.

Majoritariamente universitários autodeclarados brancos reconhecem seus privilégios simbólicos e materiais. Reconhecem que as práticas racistas ainda persistem dentro das universidades e nas relações sociais. Em geral, percebem a importância das ações afirmativas nas universidades. Apesar de, em alguns casos, relacionarem essa importância ao fato do estudante negro não possuir condições financeiras que os possibilitem realizar seus estudos em instituições consideradas de melhor qualidade. Também reconhecem que em suas turmas, cursos e até mesmo na universidade como um todo, ainda são poucos os estudantes negros. E foi visível o enorme esforço realizado por alguns para recordarem-se de colegas negros no período de escola.

Neste estudo, apareceu de forma bastante espontânea o fato de que os universitários autodeclarados brancos tomam conhecimento mais específico e começaram a construir o debate sobre relações raciais e, principalmente cotas, após ingresso na universidade. Portanto, isto evidencia a importância de ampliar os debates, discussões e estudos sobre a temática dentro do espaço universitário.

Analisar, ainda que sucintamente, a história do ensino superior no Brasil, bem como refletir acerca de algumas biografias de negros brasileiros que, através da educação e obtiveram sucesso em suas carreiras profissionais e conseguiram ascender socialmente, revelou como processos indispensáveis e necessários ao desenvolvimento desta pesquisa, auxiliando na formação de um corpo de ideias, principalmente sobre as motivações e referências dos discentes desta pesquisa. Em geral, está ligada à família e no caso dos universitários autodeclarados negros, a pessoa/personagem de um professor também se sobressai. Mediante tais

conhecimentos, foi possível refletir o peso das desigualdades étnico-raciais neste nível de ensino. Assim, busquei compreender o processo de constituição e fortalecimento da identidade dos estudantes negros neste contexto de ampliação das oportunidades ao acesso ao ensino superior.

Ao tomar consciência dessas situações existentes, que ultrapassam também a instituição universitária, alguns estudantes posicionam e desafiam a estrutura da universidade, de modo a contemplar uma educação mais ampla e sair da condição de invisibilidade. Tornam a identidade como fator importante de mobilização. Isso, coletivamente através da inserção em organizações negras dentro da universidade, denominadas como: coletivo, grupo de estudo, grupo de estudantes negros do curso tal, etc. Esses coletivos e grupos, cada qual com suas agendas e debates, se organizam de forma autônoma, mas estão envolvidos com as discussões sobre as relações raciais e as diversas situações e contextos sociais e históricos relacionados a esse tema. Esses estudantes, através de suas novas experiências e saberes, expõem a complexidade das relações étnico-raciais na universidade, questionando a cultura acadêmica.

As organizações de movimento negro desde meados século XX estabeleceram a educação como ponto de pauta de suas lutas. Esta dissertação observa a expansão de novas organizações negras, especialmente dentro da UFES, principalmente a partir da implementação da política de cotas. Portanto, um estudo mais detalhado sobre essas organizações, a inserção dos estudantes, o processo de socialização e (re)construção da identidade dos membros torna-se pertinente.

Com base em tais constatações, percebi que os percursos sociais dos universitários autodeclarados negros se encontram em diversos momentos de suas experiências e muitas dessas, são semelhantes. Esses fatos são observados e interpretados também por alguns desses estudantes. Através dos valiosos relatos das memórias trazidas pelos(as) entrevistadas(as) também pude me ver em cada um deles, visto que também fui universitária negra formada neste contexto. Assim, um novo olhar permitiu-me um reencontro comigo mesma, pois como enfatizei na parte introdutória, neste processo também estudei a minha história. E ao longo deste, vislumbrei um cenário mais complexo do que havia imaginado inicialmente.

Desenvolver este estudo durante esses dois anos, foi sem dúvida, algo desafiador, mas, motivante e bastante gratificante para mim. Aprendi muito e sei que ainda tenho muito para avançar. Sublinho, mais uma vez, a importância da produção de mais estudos que venham contribuir com a temática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leonor; OLIVEIRA, Osvaldo Martins. Negros no Espírito Santo. Apresentação à segunda edição. In: MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**/ Cleber Maciel. Organizado por Osvaldo Martins de Oliveira. Coleção Canaã, V. 22, 2ª edição, Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

AZEVEDO, **As elites de cor**: um estudo sobre a ascensão social. São Paulo: Nacional, 1955.

_____. Thales de. **Cultura e situação racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

BERGER, Peter L; Thomas, LUCKMANN. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 23ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003 [1985].

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: _____. **O Guru, o Iniciador e as Outras Variações Antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

_____. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. In: VERMEULEN, Hans & GOVERS, Cora (Orgs). **Antropologia da etnicidade**: para além de ethnic groups and boundaries. Lisboa: Fim de Século, 2003 [1994]. p. 19-44.

_____. Etnicidade e o conceito de cultura. In: **Revista Antropolítica**, n.19 (2º semestre). Niterói: EdUFF, 2005. p. 15-30.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Tradução de Erwin Theodor Rosental. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BENTO, Maria aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria aparecida Silva (ORGs.). **Psicologia Social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6ª ed, Petropolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-57.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vidas**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio. **A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social**. Sustainable Business International Journal, n. 9, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.sbijournal.uff.br/index.php/sbijournal/article/view/15/10>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BIGOSSI, Fabiola. Trajetórias universitárias: estudo etnográfico da construção de projetos de vida dos estudantes negros em Porto Alegre. **Dissertação**: mestrado em Antropologia. UFRGS, 2009.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Textos selecionados, apresentação e tradução – Celso Castro, - 2º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: LINS, Daniel. (Org.). **Cultura e Subjetividade**: Saberes Nômades. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [1989] 2004.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 07 abril 2016.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. Autonomia universitária: luta histórica. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs). **Universidade pública**: políticas e identidade institucional. Campinas, SP: autores associado; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999.

CARVALHO, José Jorge de. A exclusão racial fundante da universidade brasileira. In: CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, Série Antropologia, n. 314, 2002.

_____. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro**. PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. UniCEUB, FACJS. Vol.2, N.1, 2007, p.31-50.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas e ouvidoria para a universidade de Brasília**. Março 2002. Departamento de Antropologia Universidade de Brasília.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Milton Santos: um corpo estranho no paraíso. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães e CHALHOUB, Sidney (Orgs). **Pensadores negros - Pensadoras negras**: Brasil, séculos XIX E XX. (Coleção UNIAFRO, vol. 11). Cruz das almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 405-427.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. In: **POLÍTICAS SOCIAIS**: acompanhamento e análise. v.2, n.17. Brasília: Ipea, 2009.

COSTA, Sérgio. (Re)Encontrando-se nas redes? As ciências humanas e a nova geopolítica do conhecimento. In: COSTA, Sérgio. ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; GOMES, Heloísa T. (Org.). **Crítica pós-colonial**. Panorama de leituras contemporâneas. Rio de Janeiro: Faperj; 7Letras, 2013, p. 257-274.

CUCHE, Denys. Cultura e Identidade. In: **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, Edusc, 2002, p. 175 – 202.

DAMACENO, Janaína. Os segredos de Virgínia. Estudos de atitude e preconceito de cor na São Paulo dos 1940-1950. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães e CHALHOUB, Sidney (Orgs). **Pensadores negros - Pensadoras negras**: Brasil, séculos XIX E XX. (Coleção UNIAFRO, vol. 11). Cruz das almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 241-260.

DAMATTA, Roberto de. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.

Estrelas além do tempo (Hidden Figures). Direção: Theodore Melfi. Produção: Fox 2000 Pictures, Chernin Entertainment, Levantine Films, TSG Entertainment: EUA, 2016, cor, 127 min.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Ática, [1965] 1978.

_____. **Significado do protesto negro**. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, co-edição Editora da Fundação Perseu Abromo, 2017.

FIGUEIREDO, Angela. **Classe média negra**: trajetórias e perfis. Salvador: EDUFBA, 2012.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. “Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. 253 f. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo.

FRANZON, Sadi. Os acordos Mec-USAID e a reforma universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileiro. In: **IX Congresso Nacional de educação (EDUCERE)**. PUCPR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 49 ed. São Paulo: Global, [1933] 2013.

FRY, Peter. **A persistência da raça**: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2005.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2001.

_____. **Vidas e obras**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. 2004

GUÉRIOS, Paulo Renato. **O estudo de trajetória de vida nas ciências sociais**: trabalhando com as diferenças de escalas. Campos, v. 12, n. 1, p. 9-29, 2011.

GILROY, Paul. **Atlântico negro**: modernidade dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Universidade Candido Mendes, centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2013.

GOMES, Janaina Damaceno. Os segredos de Virginia. Estudos de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955). **Tese** (Doutorado) Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio igualdade**: O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar. 2001

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2002, nº21, p. 40-168

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/ 03 no contexto das políticas públicas em educação. PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana (Orgs). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p.13- 38.

_____. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set. 2012.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOSS, Karine Pereira. Retóricas em disputas: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. **Tese** (Doutorado em Sociologia Política) Universidade Federal de Santa Catarina.

GRISA, Gregório Durlo. **Pensando o significado das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/PENSANDO-O-SIGNIFICADO-DAS-COTAS-SOCIAISE-RACIAIS.pdf>> Acesso em: 20 out. 2016.

GUIMARÃES, Antônio Alfredo Sérgio. **Como trabalhar com “raça” em sociologia**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.29, n. 1, p. 93-107. Jan/Jun. 2003

_____. **Preconceito de cor o racismo no Brasil**. Revista de antropologia, São Paulo, USP, 2004, v. 47 nº1.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009a.

_____. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. Novos estudos nº54 Julho 2009b.

_____. **Classes, raças e democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 24, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 1º edição atualizada, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12º edição, 1º reimpressão. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Raça e oportunidades educacionais**: Estudos Afro-asiáticos. Rio de Janeiro, n.18, 1990, p. 73-89.

_____. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro, 1999. Contracapa editora. HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora da Unespe, 2006.

IENSUE, Geziela. Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia. Ponta Grossa, 2009. 295 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) Universidade de Ponta Grossa.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e memória**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994, p.423-483

MACEDO, Márcio. Abdias do Nascimento: teatro, revolta e quilombismo na organização do ativismo negro no Brasil. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães e CHALHOUB, Sidney (Orgs). **Pensadores negros - Pensadoras negras**: Brasil, séculos XIX E XX. (Coleção UNIAFRO, vol. 11). Cruz das almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 277-298.

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**/ Cleber Maciel. Organizado por Osvaldo Martins de Oliveira. Coleção Canaã, V. 22, 2º edição, Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do espírito Santo, 2016. Introdução.

MAGGIE, Yvonne. **Políticas de cotas e o vestibular da UNB ou a marca que cria sociedades divididas**. Revista Horizontes antropológicos: PPGA/ UFRGS, ano 11, n.23, p. 286-291, jan/jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a29v1123.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educ.Soc.,Vol.30, n. 106, p. 15-35, Jan/ abr 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MARTINS, José de Souza. **O artesanato intelectual na Sociologia**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, V. 1 no. 2, Jul/Dez 2013.

MARTINS, Sérgio da Silva. **Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil**. Estudos Feministas. IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, 1996, v. 4, n.1, p. 202-208.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. 1 edição. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. **Heloísa Alberto Torres e Marina de Vasconcellos: pioneiras na formação das ciências sócias no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

_____. **Darcy Ribeiro e UnB: intelectuais, projetos e missão**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação [on-line], vol.25, n.96, p. 585-608. Epud June 26, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000300585&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 02 ago 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, n. 117, p. 197-217, novembro. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01015742002000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 Ago 2015.

MONGIM, Andrea Bayerl. **Título universitário e prestígio social: percursos sociais de estudantes beneficiários do prouni**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010. 176 f. **Tese** (Doutorado em Antropologia), Universidade Federal Fluminense.

_____. **Em busca do título universitário: percursos sociais de estudantes beneficiários de programa de reserva de cotas**. Vitória: Cchn/Ufes, 2013. (Relatório de Professora Visitante).

_____. **Diversidade, raça e classe: atributos sociais de discentes beneficiários de programas de reservas de cotas**. Realis - revista de estudos antiUtilitaristas e posColoniais, Vol 2, n 01, jan-Jun 2012 ISSN 2179-7501. Disponível em: <www.revistarealis.org>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. **Memórias de uma ex-aluna e as pesquisas do professor Cleber Maciel no curso de história da UFES**. In: MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo/ Cleber Maciel**. Organizado por Osvaldo Martins de Oliveira. Coleção Canaã, V. 22, 2ª edição, Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do espírito Santo, 2016.

_____. **Projetos de escolarização e ingresso de estudantes negros na universidade em contexto de ações afirmativas.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil:** um ponto de vista em defesa de cotas. Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43. Disponível em : <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311216002>>. Acesso em: 17 set 2016.

_____. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil:** fundamentos antropológicos. São Paulo: Revista USP, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

_____. **Negritude usos e sentidos.** Coleção cultura negra e identidades. Editora Autêntica, 2012.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil.** Brasília: Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. 1º edição 1955. _____. (org.). **Tanto preto quanto branco:** estudos de relações raciais. São Paulo, T. A. Queiroz, 1985.

NORA, Pierre. **Entre memória e história:** a problemática dos lugares. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 10. São Paulo, dez.-1993.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins. A herança dos movimentos negros urbanos e o capital político e cultural transmitido pelo professor Cleber Maciel. In: MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**/ Cleber Maciel. Organizado por Osvaldo Martins de Oliveira. Coleção Canaã, V. 22, 2º edição, Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do espírito Santo, 2016.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PAIXÃO, Marcelo. **A lenda da modernidade encantada**: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. Curitiba: CVR, 2014.

PETRUCELLI, José Luís. **A cor denominada**: um estudo da PME de julho/98. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais, 2000.

PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia**: estudo de contato racial. São Paulo: Ed. Nacional, 1945.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, vol 2, n.3, 1989. p. 3-15.

_____. **Memória e Identidade Social**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 5, n. 10, 1992.

PORTAL BRASIL. **Em 3 anos, 150 mil negros ingressaram em universidades por meio de cotas..** Cidadania e Justiça. Março/2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/03/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas>>. Acesso em: 25 Jan. 2017.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. São Paulo, Proj. História, n. 15, abril de 1997.

QUEIROZ, D. M. **O negro e a universidade brasileira**. História Actual Online, Cádiz, v.1, n.3, p.73-82. Invierno. 2004. <<http://www.historia-actual.com/HAO/Volumes/Volume1/Issue3/esp/v1i3c8.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Kuanza: São Paulo, 2006.

RIOS, Flávia e RATTS, Alex. A perspectiva interseccional de Lélia Gonzales. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães e CHALHOUB, Sidney (Orgs). **Pensadores negros - Pensadoras negras**: Brasil, séculos XIX E XX. (Coleção UNIAFRO, vol. 11). Cruz das almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 387-404.

SÁ, Carla. UFES vai ter comissão para verificar se candidatos são negros. **Jornal G1 ES** [on-line], Espírito Santo, 12 Jan 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espirito-santo/educacao/noticia/2017/01/ufes-vai-ter-comissao-para-verificar-se-candidatos-sao-negros.html>>. Acesso em: 13 Jan 2017.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Qual “retrato do Brasil”? Raça, biologia, identidade e política na era da genômica. SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). **Raça**: Novas perspectivas antropológicas. 2º ed. ver. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. 2014. 390 f. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHWARCZ, Lilia K. Mortiz. “Questão racial e etnicidade”. In: MICELI, Sérgio (Org.) **O que ler na Ciências Social brasileira (1970-1995)**. Antropologia, São Paulo, Sumaré/ Anpocs, V1, 1999, p. 267-326.

SEGATO, Rita Laura. A eficácia das cotas para negros na universidade: análise das formas de impacto na academia e na sociedade em geral. In: CARVALHO, José Jorge de e SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas e ouvidoria para a universidade de Brasília**. Março 2002. Departamento de Antropologia Universidade de Brasília.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário antropológico/93**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. p.175-203.

SILVA, Maria Nilza da. **O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe?**. Revista Mediações. Londrina, v.5, n.2, p.99-124, jul/dez. 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9162>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

SILVA, Sandro José da. Prefácio: Negros no Espírito Santo/ Cleber Maciel. In: MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo/ Cleber Maciel**. Organizado por Osvaldo Martins de Oliveira. Coleção Canaã, V. 22, 2ª edição, Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do espírito Santo, 2016.

SILVA, Priscila Elisabete da. Professor negro universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. 2008. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.- Set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/13.pdf>>. Acesso em: 14 ago 2017.

SOARES, Maria Susana Arrosa. O acesso à educação superior e sua cobertura demográfica. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SOUZA, José Geraldo de. **Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares**. Revista da faculdade de educação. PUCCAMP. Campinas. V.1, n.1, p. 42-58. Agosto, 1996. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/461>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SOUZA, Neuza Santos. **Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Edições Graal, 1983.

TEIXEIRA, Moema De Poli. **Negros na Universidade**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias**. Projeto História, nº 15. São Paulo: EDUC, 1997.

VIANA, Elizabeth e GOMES Flávio. Personagens, história intelectual e relações raciais no Brasil: nota sobre pesquisa biográfica. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre negro, cultura negra e relações étnico-raciais no brasil. São Paulo: EDUFSCAR, 2010, p. 69-87.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. 3. ed., Brasília: Editora da UNB, 1972 [1920]. p. 267-277

ANEXOS**ANEXO A - LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.Mensagem de vetoRegulamento

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

~~Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

~~Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

~~Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.~~

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Miriam Belchior
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Bairros
Gilberto Carvalho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

ANEXO B - NOTA EMITIDA POR ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFES



Carta dos Estudantes negros de Ciências Sociais ao departamento de Ciências Sociais (DCSO/UFES).

TAMYRES BATISTA COSTA - TERÇA-FEIRA, 14 DE NOVEMBRO DE 2017

"Por menos que conte a história/ Não te esqueço meu povo/ Se Palmares não vive mais/ Faremos Palmares de novo." (José Carlos Limeira, "Quilombos-Fragmentos").

Nós estudantes negras e negros do curso de Ciências Sociais, reunidos na 3ª Assembleia geral de estudantes negros, realizada no dia 26/10/2017 no Centro Acadêmico Livre de Ciências Sociais. Viemos por meio deste documento **EXIGIR** que a partir do próximo semestre 2018/1 TODAS as disciplinas ofertadas pelo curso de Ciências Sociais (**optativas e Obrigatórias**) possuam em sua bibliografia **OBRIGATÓRIA**, no **MÍNIMO 2** autoras/autores negros. O tom dessa carta é de exigência, e não de pedido pois entendemos que historicamente o conhecimento produzido na área de Ciências Sociais, contribuiu profundamente para a permanência e o fortalecimento de ideologias racistas no Brasil (Vide as teorias de "Branqueamento social e democracia racial")

. É urgente portanto, que nosso curso tome uma outra postura frente a essas narrativas hegemônicas (que inclusive são lidas no curso, ao contrário do pensamento de autoras/autores

negras) .Casos específicos podem ser discutidos, (como em disciplinas optativas com formatos diferenciados) . Entretanto, não podemos continuar lendo e discutindo uma bibliografia estritamente branca e masculina depois de mais de 100 anos de abolição. A universidade mudou e precisamos estar atentos para os outros corpos e intelectualidades que a ocupam.

Entendemos que nossa reivindicação encontra apoio nos principais documentos publicados pelo MEC (Ministério de Educação) que regulamenta o funcionamento do curso de Ciências Sociais e pela SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi). Como por exemplo, o **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana (2004)**, que atribui às **instituições de Ensino superior** a responsabilidade de:

- a) ***Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004; 43***
- b) *Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.*
- c) *Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;*
- d) *Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;*
- e) ***Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;***
- f) *Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnicorraciais;*
- g) *Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica”.*

Sabemos que nem metade dessas obrigatoriedades são cumpridas em nosso curso e em nossa Universidade. E entendemos que Incluir autores negros na bibliografia é contribuir para o debate e garantir espaço para que a Educação das relações étnico-raciais aconteça (visto os últimos acontecimentos racistas ocorridos em nosso curso). Sabemos que alguns professores fazem essa inclusão, mas isso ocorre de modo isolado e nosso intuito é que essa prática torne-se uma política do curso de Ciências Sociais.

Afirmamos ainda que não desejamos ler apenas autores negros que debatam questões relacionadas às relações Étnico-raciais porque ao contrário do que a branquitude pensa nosso povo tem uma produção extensa que abrange diversas áreas e temáticas.

Nos propomos a auxiliar os docentes no sentido de encaminhar drives com textos e materiais de apoio, para que vocês não justifiquem a não-escuta de nossa reivindicação afirmando que não tem conhecimento da produção intelectual negra.

Desejamos também outros mundos não-racistas possíveis, que infelizmente não cabem nessa carta.

REFERÊNCIAS

Nossa luta, inscrita no corpo. Há mais de 500 anos, s/data e sem publicação. Vida.

Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana .2004. MEC/SECADI

<<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>>

Atenciosamente,

Lucas Inácio, Ana Beatriz Moreto, Vanessa Carvalho Gabriela Ramos, Ana Luiza Ozanan Igor Torquatro, João Victor Santos, Washington Galvão, Tamyres Batista Costa

Documento entregue ao departamento em 14 de Novembro de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA (AUTORIZAÇÃO) DE USO DE IMAGEM, DEPOIMENTO, NOME, VOZ E DADOS BIOGRÁFICOS.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

TERMO DE ANUÊNCIA (AUTORIZAÇÃO) DE USO DE IMAGEM, DEPOIMENTO, NOME, VOZ E DADOS BIOGRÁFICOS

Eu _____, CPF nº _____, RG nº _____, ao estar ciente dos objetivos da pesquisa e procedimentos metodológicos, autorizo, através do presente termo, o uso de minha imagem (registro fotográfico e/ou audiovisual), depoimento, primeiro nome, voz e dados biográficos que concedi a pesquisadora **Luana Ribeiro da Trindade**, aluna do curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), para a realização de sua dissertação de mestrado intitulada “**Universitários negros: acesso ao saber escolar e o processo de (re)construção da identidade**”.

A presente autorização possibilita a utilização dos dados que forneci à pesquisadora, para fins científicos e de estudos (Dissertação de mestrado, capítulos de livro, artigos, apresentações em congressos e outros eventos acadêmicos, slides e transparências).

Vitória/ ES, _____ de _____ de 20

Luana Ribeiro da Trindade
Mestranda em Ciências Sociais – PGCS/ UFES

Participante da Pesquisa (Entrevistado/a)

APÊNDICE B - LISTA DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS

LISTA DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS

Universitários autodeclarados negros

- Fala de modo mais geral um pouco como está à vida hoje. Nome completo. Idade. Onde mora. Exerce alguma atividade além de estudar. Qual a idade. Com quem mora. Qual curso está fazendo e período.
- Contar foi o seu processo de escolarização desde quando entrou na escola até o momento.
- Alguém motivou ingressar no ensino superior. Quando começou a ser pensado.
- Como é que foi a escolha pelo curso. Se alguém motivou na escolha.
- Sobre as cotas. Como ficou sabendo.
- Relação com os professores, os colegas e a instituição. Como se sente. Como tem sido a experiência.
- Tem mais alguém na família que está fazendo curso superior.
- O que é ser negro(a). A partir de qual momento começou identifica-se como negro(a).
- Participa de algum movimento social, político, cultural?

Universitários autodeclarados branco

- Fala de modo mais geral um pouco como está à vida hoje. Nome completo. Idade. Onde mora. Exerce alguma atividade além de estudar. Qual a idade. Com quem mora. Qual curso está fazendo e período.
- Contar foi o seu processo de escolarização desde quando entrou na escola até o momento.
- Alguém motivou ingressar no ensino superior. Quando começou a ser pensado.
- Como é que foi a escolha pelo curso. Se alguém motivou na escolha.
- Relação com os professores, os colegas e a instituição. Como se sente. Como tem sido a experiência.
- Tem mais alguém na família que está fazendo curso superior.
- O que pensam sobre as ações afirmativas/ cotas nas universidades.
- Se existem alunos negros na turma, na universidade.
- Contar as lembranças com alunos(as) negros(as) na época de escola.
- Participa de algum movimento social, político, cultural? E se conhece dentro da UFES alguma organização negra.